



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula

Artes

Documento de trabajo nº5.

Música, plástica y teatro.

Propuestas didácticas para el segundo ciclo

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

**Jefe de Gobierno
Dr. FERNANDO DE LA RÚA**

**Vicejefe de Gobierno
Dr. ENRIQUE OLIVERA**

**Secretario de Educación
Prof. MARIO A. GIANNONI**

**Subsecretario de Educación
Dr. ROGELIO BRUNIARD**

**Directora General de Planeamiento
Lic. MARGARITA POGGI**

**Directora de Currícula
Lic. SILVIA MENDOZA**

Como es de conocimiento público, durante el año 1998 se ha iniciado en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires el proceso que culminará con la sanción por la Legislatura de la Ley de Educación de la Ciudad. Esa ley establecerá el marco normativo para la organización y el funcionamiento del sistema educativo en esta jurisdicción. Hasta entonces, el proceso de actualización curricular se enmarca en la normativa que ha venido definiendo la implementación gradual y progresiva de la Educación General Básica (EGB):

Resolución N° 2846/95.	Primer ciclo de EGB.
Resolución N° 336/96 (15/10/96).	4º grado (1º año del segundo ciclo de EGB) para Escuelas de Gestión Privada.
Resolución N° 746/96 (4/12/96).	4º grado (1º año del segundo ciclo de EGB).
Resolución N° 15/98 (9/1/98).	5º y 6º grados (2º y 3º años del segundo ciclo de EGB).

En consecuencia, hasta la sanción de la mencionada ley, se dará continuidad a la denominación en uso.

Artes
Documento de trabajo nº 5
Música, plástica y teatro.
Propuestas didácticas para el segundo ciclo.

Lic. Helena Alderoqui
Prof. Clarisa Alvarez
Prof. Gustavo Vargas
Prof. Graciela Sanz
Prof. Mariana Spravkin

DIRECCIÓN DE CURRÍCULA

**Equipo de profesionales
a cargo de la actualización curricular del Nivel Primario**

Asesora: Flavia Terigi

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Álvarez, Paula Briuolo, Claudia Broitman, Andrea Costa, Graciela Domenech, Ana Dujovney, Adriana Elena, Daniel Feldman, Silvia Gojman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Guillermo Micó, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, María Elena Rodríguez, Abel Rodríguez de Fraga, Patricia Sadovsky, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Mariana Spravkin, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy.

Supervisión editorial: Virginia Piera.
Diseño y diagramación: María Laura Cianciolo.
Diseño de tapa: Laura Echeverría.

ISBN 9879327-02-0
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 1998.
Hecho el depósito que marca la ley N° 11.723
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 (1036) Buenos Aires

Índice

Introducción general

MÚSICA

Introducción

I. La ejecución rítmica instrumental y la práctica de conjunto en el segundo ciclo

Algunas consideraciones acerca de la elaboración del arreglo

Algunas consideraciones relativas a la enseñanza del arreglo

Dos propuestas de juego instrumental para el aula

Propósitos y condiciones de trabajo

Organización de las propuestas de trabajo

I.1 "Empty Pocket Blues"

I.2 "De fiesta en fiesta"

II. Hacer música en la escuela

La creación musical en los niños

II.1 Creación de una canción sobre un texto dado

Propósitos y condiciones de trabajo

Desarrollo de la propuesta de trabajo

Derivaciones posibles a partir de este proyecto

II.2 Cuadros de una exposición

Propósitos y condiciones de trabajo

Desarrollo de la propuesta de trabajo

Derivaciones posibles a partir de este proyecto

La música en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área

A modo de cierre

Anexo

Algunas consideraciones respecto de la rítmica y la métrica: una posible forma de organizar los contenidos de la producción rítmica.

Partituras

PLÁSTICA

Introducción

Acerca de los propósitos en el segundo ciclo

La plástica en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área

Acerca del segundo ciclo

EL GRABADO

Internarse en el mundo del grabado

Condiciones de trabajo

Condiciones didácticas

Acerca de los aspectos organizativos: el aula como taller de grabado

Desarrollo de las propuestas de trabajo

El grabado: una técnica, un mundo

Algunas variaciones en torno a la propuesta

Muchas copias... ¿para qué?

Ilustrar un libro de poemas

Muchos grabados para un mural

Algunas variaciones sobre el tema del mural

VARIACIONES SOBRE EL ROSTRO: DEL RETRATO A LA MÁSCARA

En el aula, un viaje desde el rostro hasta la máscara

Condiciones de trabajo

Condiciones didácticas

Acerca de los aspectos organizativos

Desarrollo de las propuestas de trabajo

Manos que tocan, manos que dibujan

Ojos que miran, manos que dibujan

El colage: nuevas variaciones para la representación del rostro

Del plano al volumen: las máscaras

Algunas variaciones en torno a la propuesta

TEATRO

Introducción

El teatro en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área

LA IMPROVISACIÓN

Improvisación y arte teatral

Algunas características de la improvisación

Propósitos y condiciones de trabajo

Desarrollo de la propuesta de trabajo

Desarrollo de un ejemplo con muchas variantes

Evaluación y apreciación

Derivaciones posibles

Introducción general

El presente documento fue producido durante el proceso de transformación curricular que comenzó en 1995. Desde ese año, se promueve la constitución de un área con disciplinas que se relacionan entre sí, a través de propósitos comunes; éstos sostienen básicamente la importancia que tiene el encuentro y el aprendizaje de los lenguajes artísticos en la escuela como modo de ampliar el campo de experiencias estético—expresivas de los alumnos.

Este documento mantiene, en la línea de las producciones anteriores,¹ la especificidad de cada disciplina. Se desarrollan secuencias didácticas de Música, Plástica y Teatro, en las que se presentan aspectos específicos de cada disciplina, donde el lector podrá comprobar una organización común a todas, situación que puede permitir la reflexión sobre los puntos de contacto y las diferencias entre los lenguajes artísticos.

Por su condición de documento único del área, está dirigido a especialistas que tendrán la posibilidad de leer tanto los ejemplos de su disciplina como los de otras. Algunos ejemplos, por su grado de especialización, requieren de la lectura especializada del docente que enseña esa disciplina. No obstante, los autores invitan a los docentes a realizar una lectura de la totalidad del documento ya que ésta permitirá conocer más sobre las otras disciplinas artísticas y promoverá intercambios en torno a la importancia de la experiencia, la práctica, el encuentro y el aprendizaje de las artes en la escuela a través de la música, la plástica y el teatro en este caso.

El desarrollo de las secuencias didácticas se presenta por disciplina. Cada una se inicia con un resumen en donde se anuncia el contenido de las mismas y los desarrollos teóricos que sirven como marco a los ejemplos. En las introducciones de los ejemplos se caracteriza al segundo ciclo desde cada disciplina en relación con los ejes planteados desde el área —producción, apreciación, contextualización.

Se enuncian, en cada caso, los propósitos y las condiciones didácticas necesarios para cada secuencia. En el desarrollo de las propuestas de trabajo se presentan tanto las posibles consignas del docente, como en algunos casos las intervenciones de los alumnos, reflexionando permanentemente entre la teoría y la práctica del aula.

Cada secuencia finaliza con lo que llamamos “derivaciones posibles” en las que no se desarrollan profundamente otros ejemplos sino que se abre el espacio para pensar y proponer derivaciones que en algún caso puedan llegar a organizarse como proyectos integrados dentro del área.

Los autores agradecen especialmente a los docentes y supervisoras curriculares, así como a otros especialistas, que colaboraron con sus lecturas y aportes para que este documento sea más comunicable.

¹ Documento de trabajo n°2 y n°4 de Plástica, Documento de trabajo n°2 y n°4 de Música y Para pensar el teatro en la escuela de Teatro.

MÚSICA

Prof. Clarisa Alvarez
Prof. Gustavo Vargas

MÚSICA

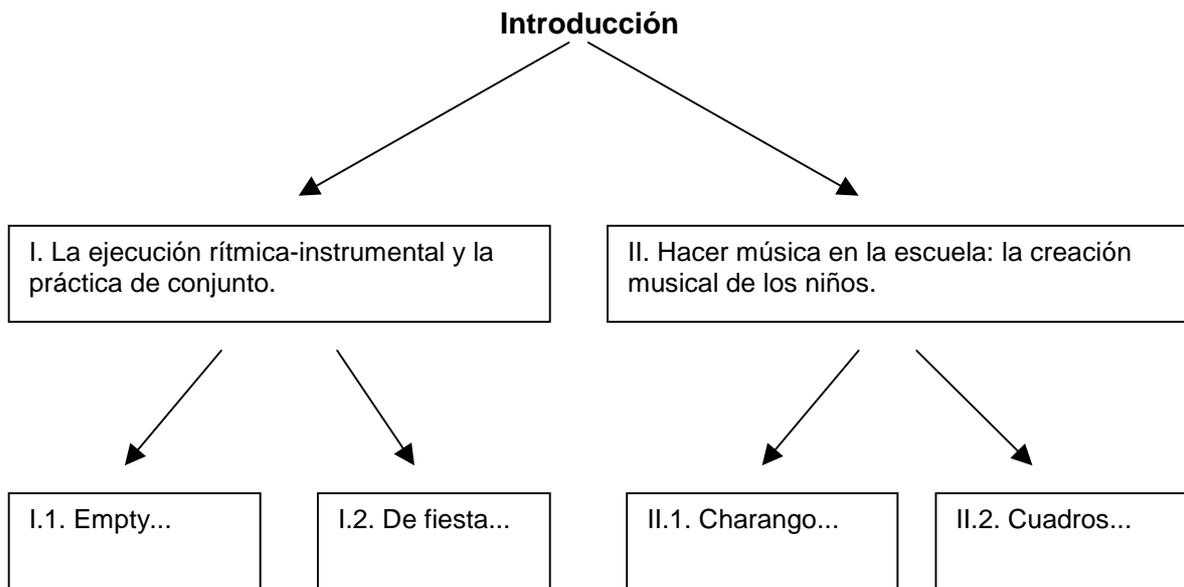
Este documento intenta reflejar desde la práctica cotidiana del aula cómo se presentan y se ponen en marcha los ejes de producción, apreciación y contextualización en las experiencias musicales. Para ello, hemos seleccionado dos grandes temas: uno referido a los **proyectos instrumentales** y otro a valorar el lugar que ocupa la **creación musical** en los niños.

En relación con los proyectos instrumentales, se introduce la propuesta con un breve desarrollo acerca de la elaboración y la enseñanza de los mismos, seguido de dos propuestas de trabajo instrumental: la primera de ellas a partir de una obra para piano, “Empty pocket blues”, y la segunda tomando como base una chacarera de Peteco Carabajal, “De fiesta en fiesta”.

Se desarrollan también algunas consideraciones sobre la creación musical en los niños en el marco de la clase de música en la escuela, y dos ejemplos de proyectos de creación: el primero propone la creación de una canción sobre una poesía de autor; y el segundo, la creación de una obra musical de varios episodios, a la manera de “Cuadros de una exposición” de Mussorgsky.

Las secuencias presentadas buscan mostrar uno de los caminos posibles de resolución de la tarea. Se espera que la lectura de las mismas sirva como disparador para que los docentes elaboren sus propias secuencias de trabajo. Si bien se han seleccionado algunos de los contenidos que deben ser enseñados en el segundo ciclo, los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar en el ciclo no se agotan en los contenidos aquí mencionados.

A modo de guía para la lectura, sintetizamos en el siguiente cuadro el contenido de esta parte del documento:



**La música en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área
A modo de cierre**

Anexo:

- Algunas consideraciones respecto de la rítmica y la métrica: una posible forma de organizar los contenidos de la producción rítmica.
- Partituras correspondientes a los ejemplos musicales trabajados.

Introducción

“Existe un misterio alrededor de la música. Por un lado, hacer y escuchar música ha ocupado un lugar prominente en todas las culturas desde los comienzos de la historia de la humanidad; millones de personas en todo el mundo continúan involucrándose en diferentes tipos de experiencias musicales como una parte importante de sus vidas cotidianas” (Elliot, 1997).²

El medio cultural ofrece un número importante de experiencias musicales con las que los individuos se relacionan de forma espontánea. En relación con la *escucha*, los niños reciben fuera de la escuela manifestaciones musicales de diferente índole. En muchos casos, esta escucha no es intencional: es la que brinda el contacto con el medio y, particularmente, con los medios masivos de comunicación. A partir de este contacto, los niños adquieren una cantidad de conocimientos que espontáneamente se ponen en juego en el momento de acceder a una experiencia musical concreta.

Existe también una escucha intencional, que está dirigida por el deseo y la voluntad de escuchar: cuando eligen un determinado tipo de música, tienen su intérprete favorito, siguen la trayectoria de algún grupo musical, o se sienten atraídos particularmente por una música que escuchan y focalizan todo su interés en ella.

De la misma manera, es frecuente encontrar la *producción musical* en la vida cultural de un pueblo en diferentes manifestaciones espontáneas, a través del canto colectivo, el baile o la ejecución de instrumentos, como también la intervención de procesos creativos en producciones musicales de distinta índole, donde hay una búsqueda intencional para arribar a un producto musical con un fin determinado.

Si estas manifestaciones se dan en forma espontánea:

- ¿Cuál es entonces el rol específico que cumple la educación musical en la escuela?
- ¿Qué debiera brindar la escuela para incrementar este patrimonio que los chicos traen, y volver más significativa su experiencia musical?

La escuela debe brindar a los alumnos —como ya se ha señalado en otros documentos de trabajo elaborados por esta área— la oportunidad de *producir, comprender y disfrutar de la música improvisando, jugando y comunicando sus ideas y sentimientos a otros a través de sus producciones*.³ Para ello es necesario ofrecer los recursos que permitan a los niños convertirse en mejores oyentes y productores de música.

El sujeto que aprende se apropia de los conocimientos musicales al interactuar con la música en experiencias de audición y producción musical. Estas experiencias adquieren mayor significación en la construcción del aprendizaje cuando se considera el contexto de la obra musical. Por ello, en el marco de variadas tendencias, en esta Dirección de Currícula se ha planteado el desarrollo del área Artes a partir de los ejes de **apreciación, producción y contextualización**, como un camino posible para la organización curricular, entendiendo estos ejes como modos de apropiación de los conocimientos musicales.

En relación con la **apreciación**, la escuela se propone ofrecer recursos a los alumnos para ser auditores gustosos y reflexivos, que adquieran capacidad para disfrutar la música que escuchan, a través de:

² David Elliot, “Música, educación y valores musicales” en V. Gainza (editora), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Buenos Aires, ISME, Ed. Guadalupe, 1997, pág. 11.

³ Propósito general del área.

- conocer los rasgos distintivos del sonido;
- comprender las relaciones sonoras que se establecen en el discurso musical;
- disfrutar de la audición de música de diversa procedencia.

Es posible que los alumnos, al incrementar su curiosidad por la música, amplíen su horizonte musical. Ofrecer variadas experiencias de audición favorecerá la capacidad de emitir un juicio crítico con creciente autonomía y fundamento.

En relación con la **producción**, la escuela debería ofrecer oportunidades para que los alumnos:

- se expresen musicalmente, creando con sonidos, improvisando ritmos y melodías, etcétera;
- alcancen progresivamente habilidades para el uso de la voz cantada, adquiriendo para ello elementos técnicos;
- logren destreza en el manejo de instrumentos;
- adquieran habilidades comprometidas en las prácticas de conjunto.

En relación con la **contextualización**, la escuela debería ofrecer un marco en donde cada experiencia musical sea analizada y valorada en su entorno próximo y lejano, y en relación con el medio o la circunstancia en que se produce. Analizar un hecho musical en un ámbito más amplio del entorno en que se halla inmerso permite obtener una mayor comprensión. Al contextualizar se produce un cambio de significación y una nueva dimensión de lo contextualizado y del propio contexto.

La contextualización de las experiencias musicales se entiende en dos direcciones posibles:

- El entorno o contexto de la experiencia musical, que remite a los protagonistas de una situación particular. Se hace referencia al contexto de toda situación de aprendizaje, y es compartido por todas las áreas.
- El entorno o contexto de la obra musical concreta, que involucra las posibles influencias de carácter histórico, geográfico, cultural. Se hace referencia especialmente a aquello que se ha planteado en el área de Artes como eje de contextualización.

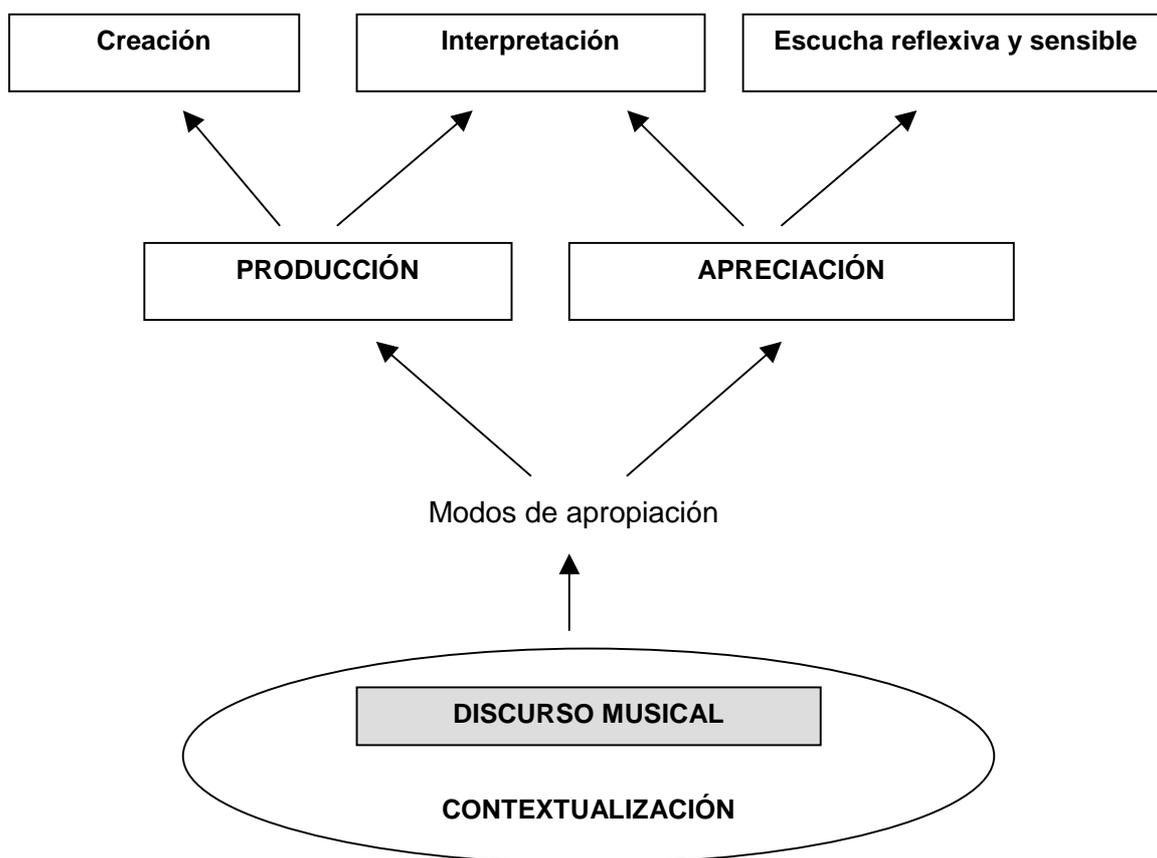
Si la música puede ser entendida como un aspecto de la cultura de la cual forma parte y el entender la música puede ayudar a comprender las culturas del mundo y su diversidad, el conocimiento de diversos aspectos culturales del entorno facilitará una comprensión del fenómeno musical más completa.

En el planteo de esta organización, el eje de contextualización es de diferente naturaleza, ya que resignifica con un aporte particular todas las experiencias musicales de apreciación y producción.

Al operar con la música se transita de una dimensión a otra. Hacer y escuchar música deben realizarse en forma solidaria y contemporánea teniendo presente el contexto en el cual se halla inmersa. Por ello, resulta importante advertir que esta organización no implica el desarrollo aislado de cada uno de estos ejes. En una experiencia de clase deberían nutrirse uno del otro.

Lograr un equilibrio en el desarrollo de cada una de estas dimensiones resulta un desafío para el proyecto del trabajo docente.

El siguiente cuadro tiene por objeto sintetizar las relaciones establecidas entre la música y los ejes planteados, en términos de modos de apropiación.



Con la intención de reflejar los ejes en acción en la práctica cotidiana, se seleccionaron como motivo de trabajo experiencias de clase en torno a la **ejecución rítmica instrumental** y la **creación musical** de los niños. Estas experiencias en la escuela quizás no ocupen el mismo lugar que, por ejemplo, el uso del cancionero. Los temas propuestos se pensaron con el propósito de instalar prácticas menos frecuentes⁴.

Las experiencias de clase aquí presentadas fueron desarrolladas en el aula con alumnos de esta jurisdicción, como también en propuestas de capacitación docente. Por ello, algunas se presentan narradas tal como ocurrieron, y de ninguna manera pretenden ser el único modelo de trabajo de los contenidos propuestos.

Estos ejemplos son factibles de ser mejorados; se espera que su lectura estimule a los docentes a estudiar, pensar e imaginar otras propuestas y otras formas de resolución con relación al tema.

⁴La selección realizada no implica abandonar ni disminuir las prácticas vinculadas con la ejecución vocal: éstas necesitan fortalecerse para ayudar a los alumnos a mejorar y progresar en el uso de la voz cantada.

I. La ejecución rítmica instrumental y la práctica de conjunto en el segundo ciclo

Hacer música a través de la práctica de conjunto es una de las actividades más placenteras y motivadoras para los chicos. La participación de los alumnos en un proyecto de instrumentación los coloca en la verdadera dimensión del quehacer musical transformando las experiencias realizadas en aprendizajes significativos.

Un proyecto instrumental es una síntesis que compromete al alumno en la aplicación de procedimientos de ejecución: producción de ritmos, ejecución de fuentes sonoras y habilidades de concertación. En la Educación musical, los juegos instrumentales resultan un recurso atractivo y de gran valor como estrategia para la expresión musical de los niños y para construir aprendizajes en relación con contenidos de la enseñanza; por ejemplo:

- Producción rítmica.
- Ejecución instrumental.
- Juego concertante.

Se puede afirmar que en la resolución de proyectos instrumentales los chicos aprenden a ejecutar ritmos con creciente nivel de dificultad, así como instrumentos que demandan la adquisición de destrezas motoras de diferente tipo. Del mismo modo, también aprenden a interactuar en grupo participando en experiencias en las cuales concertan su acción con la de otros accediendo paulatinamente a niveles de dificultad de mayor compromiso. En tal sentido, los proyectos instrumentales ofrecen un marco expresivo donde, disfrutando de la producción de un hecho artístico, el aprendizaje de los contenidos mencionados se integra y adquiere significación.

En este apartado del documento se presentan situaciones didácticas cuyo eje para la construcción de los aprendizajes gira en torno a la realización de proyectos instrumentales. El tratamiento de los ejes de apreciación, contextualización y producción se podrá observar a partir de las acciones propuestas.

Ahora bien, ¿por dónde comenzar?, ¿cómo se eligen los instrumentos?, ¿todas las obras son apropiadas, o existen algunas que, por sus características, facilitan la tarea?, ¿cómo generar la intervención de los alumnos?, ¿cómo enseñar las partes instrumentales?

Antes de presentar las situaciones didácticas, resulta oportuno plantear algunas consideraciones relativas a la elaboración y la enseñanza de los arreglos instrumentales en el aula, aspectos que se podrán observar en el desarrollo de las propuestas de trabajo.

Algunas consideraciones en relación con la elaboración del arreglo

–Reconociendo los rasgos relevantes

Extraer previamente los rasgos que caracterizan una obra seleccionada para realizar una instrumentación aplicada puede resultar de gran aporte para la concepción del arreglo.

“Un rasgo nos atrapa con lo que es único y particular en un contexto específico. Es la particularidad de los rasgos lo que permanece en la mente” (Swanwick, 1997).⁵

⁵ K. Swanwick; “Autenticidad y realidad de la experiencia musical”, en V. Gainza (editora), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Bs.As., ISME, Ed. Guadalupe, 1997, pág. 145.

El análisis de la factura de la obra en relación con los componentes del lenguaje musical, como la métrica, la rítmica, la melodía, la armonía y la estructura formal, también serán necesarios para proyectar el arreglo. El resultado de este análisis dará cuenta de los rasgos particulares de la obra, los cuales, en términos de la intencionalidad pedagógica, se transformarán en contenidos de aprendizaje.

–Analizando la forma

¿Para qué reflexionar sobre este tema en relación con la construcción de un arreglo para el aula?

Analizar la estructura de la obra musical permitirá adoptar diferentes criterios para la elaboración del arreglo. Los rasgos distintivos que caracterizan la factura de una melodía brindan “pistas” para concebir el arreglo.

Podemos encontrar diversidad de rótulos para denominar los componentes estructurales de la música tonal según diferentes autores. Por ello, en este trabajo, al analizar las obras, se hará referencia a las unidades formales menores a la frase (u.f.m.)⁶ para referirnos a la mínima porción del discurso musical con sentido, susceptible de ser aislada para su análisis. Con los alumnos es posible referirse a ellas como las *ideas*⁷ que conforman la melodía. Así, por ejemplo, podríamos observar que la melodía de la chacarera está conformada por tres u.f.m. (*ideas para los chicos*), que son las que representamos gráficamente con arcos:

The image shows a musical score for a piece in 3/8 time. The melody is written on a single staff with a treble clef. The lyrics are written below the notes. Three formal units (u.f.m.) are identified with curved lines above the staff:

- u.f.m. 1:** Covers the first two measures: "Dé - jen - lo a mi co - ra - zón".
- u.f.m. 2:** Covers the next two measures: "que si - ga con - ten - to y na - da más".
- u.f.m. 3:** Covers the final two measures: "Dé - jen - lo que can - te a - le - gre, no quie - ro que ten - ga al - gún pe - nar."

A manera de ejemplo, en el siguiente cuadro se presentan algunas propuestas para decidir intervenciones de partes rítmicas en una instrumentación aplicada. De acuerdo con la estructura analizada, se podría pensar en:

⁶ S. Furnó; "Educación musical" en *Diseño Curricular*, 1986, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

⁷ Resulta difícil encontrar un término que permita referirnos a estos aspectos con los alumnos, por eso aquí la palabra *idea* se toma como una metáfora.

Características formales de la obra	Ejemplo de propuesta para la instrumentación
-Estructura en dos secciones.	Utilizar diferentes fuentes sonoras de acuerdo con las secciones; o bien, las mismas fuentes sonoras con diferente modo de acción.
-Silencio entre dos unidades formales.	Complementar rítmicamente el silencio.
-Unidad formal que se presenta seguida de un sonido prolongado o silencio de idéntica extensión.	Imitar el ritmo de la unidad formal durante el valor largo o el silencio. Improvisar ritmos durante el valor largo o el silencio.
-Unidad formal que se repite durante el discurso.	Imitar el ritmo cada vez que aparecen, o bien superponer un ritmo contrastante.

Se podrá observar la aplicación de estos criterios en los arreglos instrumentales que se presentarán en las situaciones didácticas.

-Analizando la rítmica y la métrica

Conocer la estructura métrica sobre la cual se organiza el discurso rítmico puede orientar las propuestas de producción de ritmos complementarios o contrastantes al de la melodía. En tal sentido, una propuesta resulta empobrecida cuando a lo largo de toda la obra se escucha la duplicación del ritmo de la melodía o de una constante métrica. En relación con el tema, Judith Akoschky en el *Anexo del Diseño curricular para la Educación Inicial*, luego de una cita de J. Pynter, comenta:

"A la luz de estas consideraciones existen ejercitaciones muy difundidas que merecen revisión. Una de ellas es la práctica de 'pulso y acento' para el entrenamiento rítmico que como extensión también se utiliza para el acompañamiento de las canciones (con palmeo y/o instrumentos). Originalmente 'marcar pulso y acento' era el paso previo para la noción de compás, y, en muchos casos, para los inicios de la lectoescritura de las figuras: blancas, negras, corcheas, etc. Pero su práctica se extendió, sobre todo en la educación musical de los más pequeños⁸, alejada de ambos objetivos, desplazando otras posibilidades más libres y espontáneas."⁹

⁸ Entendemos que esta práctica no sólo se extendió en la formación musical de los más pequeños, sino que se generalizó a lo largo de toda la escolaridad.

⁹ J. Akoschky y otros, *Anexo del Diseño curricular para la Educación Inicial*, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 1995.

Al analizar la rítmica de una obra es frecuente encontrar motivos rítmicos que la caracterizan. Estos motivos generalmente se reiteran durante el transcurso del discurso musical y por ello pueden ser fácilmente identificables. En la concepción de un arreglo instrumental, estos motivos pueden ser recurso de interpretación (como ostinatos, en interludios o introducciones, etcétera).

Los motivos rítmicos característicos extraídos de canciones y melodías pueden ser un buen punto de partida en proyectos de clase en los cuales las primeras ejecuciones serán probablemente por imitación, para luego enriquecerse mediante la variación y la improvisación, utilizando para ello elementos similares a los de su construcción interna.

En términos de organización pedagógica, analizar rítmicamente la obra permitirá organizar los materiales de estudio atendiendo al grado de dificultad para su ejecución.

El desarrollo del ritmo es una habilidad que todo individuo puede alcanzar si se trabaja progresando paulatinamente en las dificultades, en donde la adquisición de determinadas habilidades facilitan el aprendizaje de las siguientes.

Una de las formas de propiciar el desarrollo rítmico de los chicos es fomentar experiencias de producción tomando como motivo de trabajo algunas configuraciones rítmicas de canciones y melodías, cada vez más ricas y variadas.

En términos de dificultad progresiva, ejecutar rítmicamente motivos cuyos valores se corresponden con elementos de la métrica resulta de menor dificultad que la producción rítmica con desplazamientos métricos, por ejemplo. Entonces, cuando el docente decide diseñar proyectos de clase donde se propone que los alumnos produzcan ritmos con desplazamientos métricos, es porque sabe que el grupo ya puede ejecutar frases rítmicas cuyos valores se corresponden con la métrica. Asimismo, un ritmo que se efectúa pronunciando una sílaba o produciendo diferentes sonidos con la boca presenta menor dificultad que el que se percute.

En síntesis, conocer la factura rítmica, es decir, cómo se organiza el sonido en relación con su distribución en el tiempo, orienta la acción pedagógica. El docente es quien, apoyándose en el análisis previamente realizado, determina el nivel de dificultad de las producciones propuestas a un grupo de alumnos, para que éstos puedan producir paulatinamente ritmos con mayor nivel de dificultad.

Si el docente necesitara revisar algunos conceptos de rítmica y métrica, encontrará en el Anexo de este documento una ampliación del tema.

–Seleccionando las fuentes sonoras

La instrumentación aplicada a una obra nos enfrenta a ciertas cuestiones estilísticas y de contexto en donde la selección de las fuentes sonoras es sumamente importante. El análisis de la obra en términos de estilo y procedencia orientará la inclusión de materiales sonoros pertinentes en un proyecto instrumental.

“Instrumentar una obra musical es componer usando diferentes fuentes sonoras y colores tímbricos. Podría realizarse una analogía con la tarea de pintar un dibujo dado. ¿Qué se va a utilizar como trama de fondo, cuáles van a ser las figuras a destacar sobre dicho fondo? Así también en cuanto a los ele-

mentos temáticos. ¿Cuáles necesitan ser destacados?, y en tal caso ¿cómo y por cuál de las fuentes sonoras disponibles?” (Malbrán, 1994.)¹⁰

La resolución de un proyecto instrumental posibilita la inserción musical y expresiva de alumnos con diferente grado de desarrollo musical alcanzado. Al concebir el proyecto es posible dar cabida a todos los integrantes del grupo, ya que las distintas partes instrumentales pueden elaborarse con diferente dificultad. Otro aspecto a tener en cuenta es la cantidad y la distribución de las fuentes sonoras, atendiendo a cuestiones de planos musicales y equilibrio sonoro. En tal sentido, aquellos instrumentos de mayor sonoridad —por ejemplo, platillo, agogó, glissando de celestín, la flauta de émbolo— tocarán solos, mientras que aquellos de sonoridades más débiles podrán multiplicarse y de esta manera conseguir una resultante grupal aceptable y la posibilidad de que todos toquen.

La combinatoria tímbrica instrumental debería ser un aspecto relevante en la concepción de un arreglo para el aula, cuidar la calidad del sonido tratando que la función instrumental no quede subordinada a la tarea rítmica.

Algunas consideraciones relativas a la enseñanza del arreglo

Para hacer referencia al tema, se tomarán algunos puntos que se describen ordenadamente en el trabajo “El arreglo musical como construcción del aprendizaje”.¹¹

–Construyendo el arreglo con los alumnos

Un arreglo instrumental es un producto creativo entre el maestro y los alumnos en la clase. El maestro concibe previamente las ideas fuerza que la misma estructura de la obra genera. Esta elaboración previa constituye un marco de referencia a partir del cual se desarrollan las acciones y se construirán los aprendizajes creando un espacio para la intervención del grupo en la toma final de decisiones.

En el accionar pedagógico, el maestro da opciones, sugiere, etc., para que los alumnos busquen, experimenten y seleccionen las que consideren mejores. Al dirigir la atención a determinados rasgos es probable que la resultante final tenga similitud con el proyecto previamente elaborado. No obstante, si los alumnos estuvieran altamente motivados para proponer ideas, éstas deberían ser tenidas en cuenta en forma prioritaria.

–Anticipando el juego de roles: cuando toco no canto, cuando canto no toco

Si concebimos el arreglo de una canción como un juego concertante que incluye partes vocales/instrumentales, el modo en que las mismas se articulan incide en el nivel de dificultad de la realización. Por ello, resulta de ayuda facilitar la ejecución dividiendo los roles entre cantantes e instrumentistas.

¹⁰ Silvia Malbrán y otros; *Audiolibro*, La Plata, Las Musas Ediciones Musicales, 1994.

¹¹ I. Martínez; “El arreglo musical como construcción del aprendizaje. Avances de una investigación en marcha, relativa al estudio de los *patterns* rítmicos y melódicos”, Provincia de Neuquén, Dirección de Enseñanza artística, 1996.

Asimismo, proyectar la alternancia entre secciones vocales e instrumentales asignando estas últimas como introducciones, interludios y/o codas puede enriquecer el arreglo, dando lugar a que todo el grupo participe de la experiencia vocal e instrumental. En las situaciones de clase incluidas en este documento, en el primer caso la instrumentación es aplicada a una obra instrumental; en la segunda situación, se presenta alternancia de partes vocales y partes instrumentales que funcionan como introducción e interludio.

–Utilizando el texto como soporte para la ejecución

Las relaciones entre el ritmo del lenguaje y el ritmo musical resultan soportes de gran ayuda para la retención y ejecución de los ritmos. Adjudicar un texto a un motivo rítmico componente del arreglo opera como un referente para precisar su ejecución. Por ello, en las situaciones descritas más adelante se encontrarán soportes de este tipo.

Por ejemplo, un motivo rítmico característico en la instrumentación de la chacarera puede ser aprendido para ejecutarlo asignándole un texto como el siguiente:

6/8 

Púmbate tica, sh sh sh

–Valiéndonos de otras ayudas para la concertación: referentes gráficos

En un proyecto de instrumentación intervienen dos dimensiones: los eventos que se producen en relaciones sucesivas y aquellos que aluden a relaciones simultáneas.

No es siempre fácil para el alumno advertir las relaciones horizontales y verticales. Por ello, en muchas ocasiones las “*partituras*” de diferente tipo resultan de invaluable ayuda. Los diseños gráficos actúan como un soporte que ayuda a lograr precisión y destreza en la ejecución ya que:

–permiten visualizar ambas dimensiones en el plano: la horizontal —sucesiones— y la vertical —sucesiones/superposiciones;

–ayudan a contar espacios/intervalos de tiempo en silencio para esperar el momento de la ejecución;

–organizan la ejecución al presentar una visión totalizadora de la obra y de las sucesivas entradas de las partes;

–anticipan la ejecución, ya que el ejecutante, al tener la oportunidad de identificar visualmente su parte y seguir la ejecución de las otras partes, puede prepararse para su inclusión “justo a tiempo”.

En las propuestas de trabajo se utilizarán ayudas gráficas construidas conjuntamente con los alumnos a partir de los rasgos advertidos auditivamente.

Dos propuestas de juego instrumental para el aula

En este tramo del presente trabajo se presentan dos situaciones didácticas concebidas para ser desarrolladas con alumnos del segundo ciclo.

Se trata de dos proyectos de instrumentación aplicada a dos obras de estilos muy diferentes: un blues y una chacarera. Si bien ambas obras difieren estilísticamente, presentan rasgos de fuerte atractivo rítmico: una de ellas con rítmica sincopada propia del jazz y la otra con la particular configuración rítmica que caracteriza a muchos ejemplares de nuestro folclore.

Se seleccionaron como motivo de trabajo:

- a. una pequeña obra instrumental para piano: "Empty Pocket Blues" (Blues de los bolsillos vacíos); y
- b. la chacarera "De fiesta en fiesta" de los hermanos Carabajal.

De acuerdo con los rasgos característicos de la factura musical de cada una de estas obras, se estima que el eje de las experiencias se vinculará con los siguientes contenidos:

- Producción de ritmos con desplazamientos métricos¹² en métrica de cuatro tiempos de pie ternario (Empty).
- Producción de ritmos en compases equivalentes (De fiesta en fiesta).
- Identificación auditiva de rasgos de las obras musicales tratadas.

Propósitos y condiciones de trabajo

–Relación con los propósitos del área

De acuerdo con lo enunciado en el *Documento de trabajo n°2, Artes: Música*, el trabajo que aquí se propone tiene correspondencia con los siguientes propósitos:

–La escuela deberá brindar a los alumnos la oportunidad de comprender e identificar los elementos propios de la música y su modo particular de organización a través de la práctica.

–La escuela debe favorecer situaciones en las que los alumnos disfruten de la tarea creativa, improvisando, ejecutando instrumentos y cantando, tomando conciencia del rol que cada uno asume en una producción musical grupal.

–La escuela debe generar situaciones didácticas en las cuales los alumnos aprecien distinto tipo de música, abarcando todos los géneros y estilos, de diferentes épocas y lugares, reconociéndolas como manifestaciones culturales.

¹² Conceptos desarrollados en el Anexo.

–Condiciones de trabajo

Si bien los proyectos instrumentales son un espacio privilegiado para dar cabida a alumnos que demuestran diferentes grados de habilidad en sus desempeños musicales, es conveniente atender el creciente desarrollo de las destrezas comprometidas. En tal sentido, es importante que los alumnos que van a participar de las instrumentaciones se hayan familiarizado previamente con:

–La producción de ritmos con valores de división proporcional (tiempo, división, subdivisión en pie binario y ternario).

–La ejecución de fuentes sonoras que involucren coordinaciones brazo–mano y combinaciones de toque–sostén.

–La interpretación vocal, corporal e instrumental de canciones y obras musicales alternando diferentes roles y proyectando distintos juegos concertantes (acuerdos grupales entre tres o más partes, dos de las mismas en relaciones de simultaneidad).

–Condiciones materiales

Otra condición necesaria para llevar a cabo un proyecto instrumental es sin duda la referente a los elementos materiales. Es importante que las instituciones valoren la realización de este tipo de experiencias en el desarrollo musical de los alumnos y garanticen los materiales necesarios, en este caso los instrumentos, como también los espacios y ámbitos adecuados para desarrollar la actividad. No desconocemos la realidad de las escuelas de nuestra jurisdicción; si bien sabemos que muchas cuentan con un rico material instrumental, en otras éste es verdaderamente escaso y/o se encuentra en condiciones de inferioridad. Siempre es posible con un poco de ingenio e imaginación encontrar materiales que permitan a los alumnos realizar ejecuciones musicales. Tanto los instrumentos de construcción artesanal¹³ como otras propuestas para el desarrollo de habilidades de ejecución¹⁴ pueden dar la oportunidad para no eludir la actividad.

Creemos que un docente entusiasta es capaz de resolver esta y otras dificultades a la hora de hacer música con los chicos en la escuela. Como se ha señalado en un principio, los alumnos disfrutan de las prácticas instrumentales de conjunto siendo ésta una de las actividades que ellos requieren con asiduidad. La escuela debe brindar a los alumnos experiencias que les permitan expresarse musicalmente a través de la ejecución instrumental, ya que es probable que para muchos chicos ésta sea la única oportunidad que tengan de conectarse con vivencias de esta naturaleza.

Organización de las propuestas de trabajo

Se recomienda al lector escuchar o ejecutar las dos obras motivo de trabajo, previamente a la lectura del desarrollo de las experiencias de clase.

¹³J. Akoschky, *Cotidiáfonos*, Bs.As., Ed. Ricordi, 1988; C. Saitta, *El luthier en el aula*, Bs. As. Ed. Ricordi, 1990.

¹⁴S. Furnó, "Set de tímbrés" en Coleccionable n° 2 y 3 de Notas al margen del pentagrama, Bs. As., FEM.

La descripción de las dos situaciones se presentan en tres etapas con las siguientes características:

Primera etapa: conocer la obra motivo de estudio

El proyecto se inicia orientando el estudio de las particularidades de la obra a partir de la percepción auditiva.

La realización de un arreglo instrumental aplicado a una obra demanda de los alumnos el conocimiento de la misma para poder interactuar con ella en el proyecto instrumental. Por ello, el objetivo de la primera etapa consiste en analizar las particularidades del discurso musical, discriminando auditivamente componentes rítmicos y formales. Para ello nos planteamos una secuencia de acciones que permita a los alumnos acceder gradualmente a la comprensión de la obra.

Segunda etapa: búsqueda de los instrumentos y cómo utilizarlos

En esta etapa se propone la construcción de fuentes sonoras apropiadas al estilo y se somete a consideración del grupo de alumnos los aportes que realicen en términos de ideas para el proyecto instrumental. Probar, contraponer, son experiencias propias de este momento.

Tercera etapa: manos a la obra musical

En esta etapa, las actividades de los alumnos están centradas en la práctica instrumental propiamente dicha: modos de acción sobre los instrumentos, búsqueda de la mejor sonoridad y toques, apropiación de las diferentes partes instrumentales, ensayos, progresos en términos de ajuste y sincronía.

Finalmente cabe reiterar que las secuencias aquí presentadas no pretenden ser el único camino para alcanzar los fines propuestos. Sólo es una modalidad posible entre otras que el docente puede imaginar. Del mismo modo, los ejemplos musicales intentan ilustrar el tema y fueron seleccionados entre las propuestas de un grupo de alumnos en experiencias de clase donde se pusieron en marcha estos proyectos.

I.1 "Empty Pocket Blues"

Primera etapa

La actividad se inicia procurando crear un clima distendido y apropiado para la audición:

"Vamos a escuchar una pequeña obra, traten de identificar de qué tipo de música se trata."

Los alumnos escuchan la obra ejecutada por el maestro y al finalizar la audición realizan los comentarios. El maestro ayuda a ordenar los comentarios de los alumnos dando lugar a que ellos manifiesten todo lo que conocen del estilo: país de procedencia, instrumentos utilizados, músicos conocidos, nombre de los tipos específicos (blues, ragtime, negro spiritual, etc). Finalmente concluyen que la obra escuchada es un blues y el maestro informa que su título es "Empty Pocket Blues".

La intención no es que los alumnos alcancen un conocimiento profundo del jazz, el propósito es utilizar esta obra para realizar un proyecto instrumental. De esta manera las acciones hasta aquí mencionadas pretenden contextualizar la obra motivo de trabajo creando el espacio para que los chicos aporten sus conocimientos.

El maestro ejecutará nuevamente la obra para que los alumnos identifiquen los "motivos característicos":

"Escuchemos nuevamente. Al finalizar traten de tararear lo más característico."

Luego de la segunda audición, es probable que los alumnos seguramente repitan el motivo inicial.

"Escuchemos cuántas veces aparecen motivos rítmicos iguales."

Al finalizar la audición algunos de los comentarios de los alumnos pueden ser:

Yo conté 11.

Para mí hay 4 y después cambia.

El final es parecido al primero.

Yo me perdí.

A partir de estos comentarios, el maestro puede ayudar a organizar la nueva audición:

"Como algunos notaron, hay dos motivos rítmicos característicos. Contemos cuántas veces se presenta cada uno de ellos y atendamos a las características del último motivo. ¿Cómo se presenta en el final?"

Se invita, entonces, a los chicos a cantar el último diseño.

"¿En qué se parece y en qué se diferencia con respecto al primer motivo?"

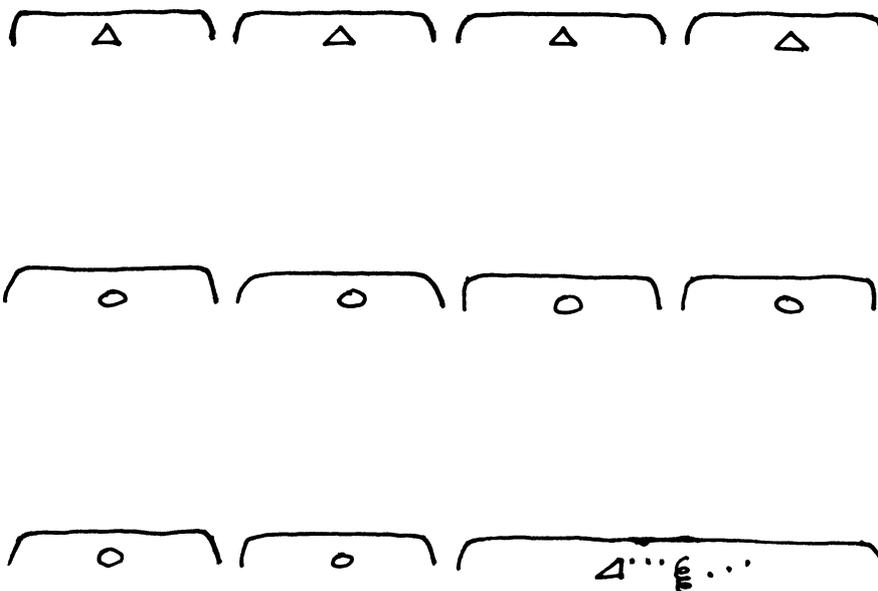
"¿Qué se advierte antes de los 3 últimos sonidos? ¿Rellenamos el silencio con una castañeta?"

Estas preguntas orientan a los chicos, para que reconstruyan la música escuchada concluyendo que la misma comienza con un motivo rítmico de 5 sonidos que se repite 4 veces (motivo A: 12/8 ); luego aparece un motivo rítmico de 4 sonidos que se presenta 6 veces (motivo B: 12/8 ) hasta que aparece el motivo rítmico final () que comienza como el primero reiterando 4 veces el último sonido y luego de una pausa termina con tres sonidos que ascienden.

"Busquemos un gráfico para representar el primer motivo y otro diferente para el segundo."

Cada alumno puede realizar su propio gráfico para luego cotejarlos, o bien se podría construir uno en el pizarrón incluyendo las sugerencias de todo el grupo de la siguiente manera:

gráfico 1



Los gráficos aquí seleccionados no son excluyentes; el maestro junto con el grupo construyen un código, el cual probablemente sólo pueda ser interpretado por ellos. De esta manera, el gráfico permitirá "detener la música en el tiempo para proceder a su estudio. Por ello resulta ineludible la adopción de algunos modos de codificación" (Furnó, 1996).¹⁵ Los

¹⁵ S. Furnó; "Dibujo animado y representación de la música en la etapa pre-lectora", en "Proceeding 1ra Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical", UNLa, Lanús, 1996.

alumnos necesitan del código para poder analizar la música, ya que al ser ésta un arte temporal, el único artificio con el que se cuenta para poder suspenderla en el tiempo y analizarla son los gráficos. En tal sentido los chicos necesitan de ellos para conceptualizar lo que escuchan y poder retener lo escuchado.

A partir del gráfico elaborado podemos utilizar el mismo como guía en una nueva audición. Podría proponerse que un alumno pase al pizarrón a señalar, o bien que cada uno lo haga en su propio gráfico.

"¿Llegaron juntos tus oídos que escuchan y tus ojos que leen?"

Para comprobar si los alumnos han comprendido las relaciones discriminadas auditivamente, se proponen acciones de ejecución. De esta forma, la nueva audición adquiere un contexto significativo diferente de la anterior.

"Nos separamos en dos grupos y al escuchar la melodía un grupo percute el ritmo del primer motivo y el otro, el ritmo del segundo motivo. Todos cantamos juntos el diseño final."

En las siguientes acciones se intenta establecer similitudes y diferencias entre los diseños melódicos. Invitamos a los chicos a cantar la obra.

"Cantemos los primeros 4 motivos. ¿Cómo son entre ellos? "

"¿Qué pasa con los seis motivos que continúan? ¿Hay alguno idéntico a otro, o son todos diferentes?"

"¿Podemos buscar una forma de representar estos diseños melódicos en el gráfico?"

Para finalizar esta primera etapa se proponen nuevamente experiencias de ejecución. Las mismas nos permitirán resolver con eficacia las partes rítmicas instrumentales que se abordarán en las etapas sucesivas.

Se pueden realizar diversas actividades, por ejemplo:

Proponer ritmos complementando las pausas entre los diseños:

- Percutir los tiempos en silencios con castañetas.
- Improvisar libremente con el cuerpo y la voz.
- Seleccionar la improvisación de un compañero y proponer la imitación por parte de todo el grupo.
- Improvisar en pequeños grupos y pautar en qué pausa improvisa cada uno.
- Percutir el motivo rítmico B.

Ejecutar alternadamente entre dos grupos:

- Un grupo percute rítmicamente con el cuerpo imitando el ritmo de la melodía y el otro complementa las pausas. Invertir los roles.

- Grupo a percute el motivo rítmico A, y complementa las pausas entre los motivos rítmicos B. Grupo b complementa las pausas entre los motivos rítmicos A y percute el motivo rítmico B. Invertir los roles.
- Improvisar libremente con el cuerpo y la voz.

Otras actividades posibles

- Formar pequeños grupos de 4 ó 5 integrantes. Entre ellos se asignan los roles: percudir el ritmo de la melodía y completar pausas seleccionando gestos, percusión corporal, efectos con la voz, etcétera.
- Representar corporalmente la obra a la manera de una coreografía creada de acuerdo con los elementos analizados.

En síntesis, durante esta primera etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Escuchar una obra de jazz para piano ejecutada por el maestro.
- Comentar respecto de rasgos del estilo, zona, influencia, etcétera.
- Identificar 2 motivos rítmicamente característicos.

Motivo A) 12/8 . **Motivo B) 12/8** .

- Determinar cuántas veces se presenta cada uno de los motivos (4 y 6 respectivamente).
- Atender las particularidades del diseño final (comienza como el "motivo A)", repite 4 veces el sonido final y luego de una pausa 3 sonidos que ascienden.
- Realizar un gráfico que represente los diseños analizados auditivamente y el orden en que se presentan (gráfico 1).
- Señalar en el gráfico mientras se escucha nuevamente la presentación sucesiva de los diseños.
- Ejecutar entre dos grupos: Grupo A percute motivo A); Grupo B percute motivo B); ambos grupos cantan el diseño final.
- Advertir las similitudes y diferencias melódicas entre el motivo A y el motivo B.
- Incorporar al esquema signos que representan las diferencias advertidas (gráfico 2).
- Proponer ritmos como complemento de las pausas del discurso.
- Ejecutar alternadamente entre 2 grupos.

Segunda etapa

Se intercambian opiniones con los chicos acerca de los instrumentos apropiados para instrumentar la obra. La audición de algún blues en versión grabada puede orientar la tarea para extraer las fuentes sonoras características del estilo.

Es probable que alguno mencione el saxo como instrumento característico del jazz.

"¿Cómo podríamos imitar el sonido del saxo?"

Quizás surja la idea del peine con el papel celofán, de la cual podemos derivar en la construcción del mirlitón. Dedicaremos los momentos siguientes a confeccionar los mirlitones con la guía del maestro que proporcionará los materiales.

CONSTRUCCIÓN DEL MIRLITÓN¹⁶:

Recortar un trozo de cartulina de 18 cm de largo y 13 cm de alto.

Enrollar la cartulina, previamente engomada, con la ayuda de una varilla cilíndrica de aproximadamente 2 cm de diámetro, cuidando de no cubrir con pegamento la sección de cartulina que cubre la primera vuelta del tubo. Una vez enrollada toda la cartulina, retirar la varilla que se utilizó como molde, en forma giratoria y suave. Toda la operación debe ser relativamente rápida para evitar que la cartulina se adhiera a la varilla. El tubo se puede reemplazar con un trozo de caña, construirlo con acetato (hoja de radiografía) o bien utilizar tubos ya confeccionados como el de los rollos de papel higiénico.

Cortar sobre el cuerpo del tubo, cercano a uno de sus extremos, un rectángulo de 2 cm de alto por 0,7 cm de ancho.

Cubrir el rectángulo abierto, con un trozo de polietileno bien delgado (por ejemplo, el de las bolsas para residuos). Esta membrana deberá sujetarse por los cuatro lados con cinta durex, sin excesiva tensión, cuidando de no atravesar la abertura. Asimismo, se cuidará que el aire no se filtre a través de sus costados, para lo cual debe taparse totalmente la abertura practicada al tubo.

Para su ejecución, se introduce el extremo del tubo más próximo a la abertura entre los labios, y se procede a cantar dentro del instrumento. Si sólo se sopla, no habrá sonido. La membrana comienza a vibrar no bien recibe el canto, aumentando la intensidad y modificando el timbre de la voz, semejando un instrumento de viento.

Después del gran revuelo de cortar, pegar y probar estaremos listos para la obra final:

"Cantemos todos juntos el Blues con los mirlitones."

¹⁶ Otra construcción en P. Bensaya, *Instrumentos de papel*, Buenos Aires, Ricordi.

Otras actividades posibles

- El grupo canta la melodía y un solista improvisa melódicamente en las pausas.
- Asignar varios solistas, uno en cada pausa. Se puede indicar el juego concertante en el gráfico construido.
- Todo el grupo decide armar el juego concertante estableciendo las partes vocales con la intervención de grupos, solistas, tutti, etc. Consignar las intervenciones convenidas en el gráfico que opera como partitura.

En síntesis, durante esta segunda etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Escuchar un blues en versión grabada, para identificar fuentes sonoras características del estilo.
- Discutir cuáles serían las fuentes sonoras pertinentes al estilo para realizar un proyecto instrumental.
- Confeccionar los mirlitones.
- Cantar el blues con los mirlitones.
- Proponer diferentes juegos concertantes entre partes vocales para cantar con los mirlitones.

Tercera etapa

Se propone reiterar algunas de las producciones realizadas para complementar los silencios y ejecutar alternadamente entre dos grupos. Estas experiencias de ejecución rítmica parten de la imitación, para luego ir improvisando ritmos complementarios al de la melodía, tratando de que los alumnos improvisen nuevos ritmos tomando los motivos de la obra como generadores.

Mientras los chicos prueban, reparamos en los hallazgos que surgen llevando la atención de todo el grupo hacia alguno de los elementos propuestos, solicitando que lo imiten, varíen, lo agreguen a continuación de otro, etcétera.

Algunas ayudas para que los chicos improvisen

- *Toquemos el primer motivo y agreguemos más golpes para terminar.*
- *Comencemos igual y cambiemos el final.*
- *Toquemos siempre el ritmo del segundo motivo característico e intercalemos muchos sonidos seguidos, de vez en cuando.*

Impulsamos las actividades para promover la improvisación a cargo de todo el grupo y finalmente, luego de intercambiar ideas con los chicos, adjudicamos la parte improvisada a dos alumnos a cargo de una caja china con dos baquetas y un platillo con escobillas.

"Cantemos todos el blues con los mirlitones mientras ellos improvisan con la caja china y el platillo."

Para continuar la construcción del arreglo, el maestro propone recordar los ritmos propuestos para complementar las pausas:

"¿Cuál de todos estos ritmos elegimos para complementar las pausas?"

Luego de probar los ritmos propuestos, el maestro enseña el ritmo seleccionado adjudicándole una onomatopeya. Tomamos como ejemplo el siguiente motivo rítmico que fue producto de las propuestas de los alumnos en una clase:



Los chicos lo imitan y con la ayuda de la dirección gestual ajustan el ritmo en la ejecución de la obra, recitando la onomatopeya con la voz.

"¿Qué instrumentos pueden hacerse cargo de este ritmo?"

Juntos acuerdan adjudicar güiros para el primer sonido y parches para el segundo y tercero. Proponemos ensayar la nueva parte, esta vez utilizando los instrumentos.

Maestro y alumnos aportan ideas para concebir una versión final de la obra:

"Habíamos acordado un ritmo para complementar las pausas. ¿Lo utilizamos en todas o sólo en algunas?"

"Si no es en todas las pausas, ¿en cuáles?"

"Los mirlitones, ¿intervienen durante toda la obra?"

"¿En qué momento se inserta la improvisación de la caja china y el platillo?"

"¿Qué instrumentos les parece que son tan personales, que debieran aparecer como solistas? ¿Cuáles podrían cumplir la función de acompañamiento?"

Es el momento de intercambiar ideas, de probar las propuestas, descartar las que no resultan interesantes, y finalmente ensayar las seleccionadas. A manera de ejemplo, se presenta el siguiente juego concertante que se acordó con un grupo de alumnos:

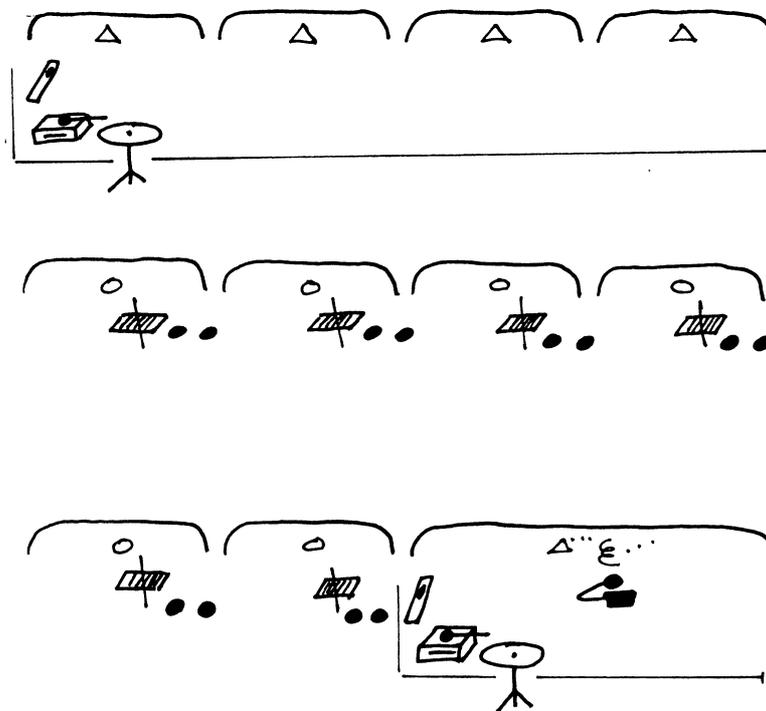
- Los mirlitones ejecutan los cuatro diseños iniciales y el diseño final. El silencio del diseño final se complementa con un vibraslap.

- La improvisación en caja china y platillo acompaña la ejecución de los mirlitones.

- Los güiros y parches complementan los silencios entre los diseños de cuatro sonidos a cargo del piano sin la imitación de los mirlitones.

Se procede a la confección de la partitura tomando como base el gráfico ya existente, y se incorpora el juego concertante acordado. Junto con el armado de la misma señalamos dónde aparece cada instrumento y se ensaya sobre la melodía tarareada por el maestro.

Mientras se señala la aparición de los instrumentos en el gráfico, con otros gestos se ayuda a ajustar las entradas. La partitura resultante podría ser similar a ésta¹⁷:



Referencias:					
Mirlitón:		Caja china:		Platillo:	
Güiro:		Parches:		Vibraslap:	

¹⁷ Para el maestro, el anexo incluye una partitura con notación tradicional del arreglo elaborado con un grupo de alumnos.

Este gráfico, que en un principio los alumnos utilizan como ayuda memoria, se olvidará paulatinamente a medida que avance el ensayo y recuerden sus actuaciones. Los progresos en cada una de las ejecuciones significan un nuevo estímulo para el grupo respondiendo con mayor ajuste en la ejecución y la sincronización de las partes. Una vez ensayadas se procede a la ejecución completa de la obra organizando la distribución del grupo en el espacio de acuerdo con el juego concertante, para facilitar el contacto visual entre los ejecutantes y el director.

Para finalizar la experiencia, se procede a grabar la versión final. La audición posterior permitirá realizar ajustes para mejorar los resultados en términos de equilibrio entre los planos sonoros, ajustes de las entradas y cierres, sincronía entre las partes, etcétera.

En síntesis, durante esta tercera etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Ejecutar alternadamente entre dos grupos.
- Improvisar corporalmente ritmos complementarios al de la melodía.
- Adjudicar las fuentes sonoras a cargo de la improvisación (platillo y caja china).
- Seleccionar un motivo rítmico para complementar las pausas.
- Imitar el motivo rítmico seleccionado.
- Adjudicar las fuentes sonoras al motivo rítmico que complementa las pausas.
- Intercambiar ideas para concebir una versión final de la obra.
- Probar las propuestas, y decidir el juego concertante.
- Incorporar al gráfico el juego concertante acordado.
- Ensayar cada una de las partes.
- Ejecutar la instrumentación de la obra completa.
- Grabar la instrumentación y analizar los resultados.

Contenidos didácticos

En el transcurso de todo el proyecto, se trataron los siguientes contenidos didácticos:

Apreciación del discurso musical

- Discriminación auditiva de la *estructura formal* de una obra instrumental, atendiendo a las unidades formales menores.
- Identificación auditiva de *diseños melódicos* idénticos y similares.
- Representación gráfica de la estructura y diseños melódicos analizados, utilizando signos iguales, diferentes y variados.

Producción del discurso musical

- Ejecución corporal e instrumental de *ritmos con desplazamientos métricos* en estructura métrica de cuatro tiempos en pie ternario.
- Producción musical imitando, variando e improvisando ritmos, a partir de motivos propios del estilo (jazz).
- Construcción de *fuentes sonoras* apropiadas al estilo.
- Selección de fuentes sonoras y medios de ejecución pertinentes.
- Interpretación instrumental de la obra "Empty Pocket Blues" atendiendo al siguiente juego concertante: dos partes rítmicas, una que complementa silencios y otra simultánea a una parte melódica.

Contextualización del discurso musical

- Ubicación histórica, social y geográfica del blues.
- Contextualización del estilo y género trabajado relacionándolo con las propuestas presentes en el actual campo cultural.

I.2 "De fiesta en fiesta"

Primera etapa

En la primera etapa se intenta familiarizar a los chicos con el estilo folclórico y sus características a partir de experiencias de audición. Las acciones propuestas para comprender la estructura de la chacarera: organización de las secciones, introducción, interludios y unidades formales menores (u.f.m.) permitirá a los alumnos acceder paulatinamente a incorporar la melodía y el texto de la obra. Este análisis será el soporte para realizar las propuestas de instrumentación en una segunda etapa.

Se inicia el trabajo invitando al grupo a escuchar la chacarera cantada por el maestro o bien en versión grabada¹⁸. El maestro crea un clima de expectativa e intriga respecto de la obra cuyo título omite deliberadamente. Luego de escuchar la versión completa, los alumnos guiados por las preguntas del maestro intercambian ideas acerca de la obra escuchada.

"¿Reconocen qué tipo de música escucharon?"

"¿Qué danzas conocen del folclore argentino?"

"Escuchen nuevamente: la letra da indicios de qué danza se trata."

"¿Cuál es la región de nuestro país donde esta danza tiene mayor influencia?"

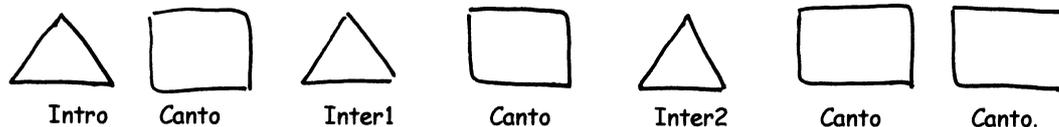
La nueva audición de la obra focalizará la atención de los alumnos en la distribución entre partes cantadas e interludios.

"Escuchemos nuevamente la obra permaneciendo en silencio en las partes vocales e improvisando ritmos con las palmas durante los interludios."

"¿Cuántos interludios escucharon?"

"Las partes cantadas, ¿cuántas veces aparecen? La melodía del canto, ¿es la misma en cada presentación, o cambia?"

A partir de estos datos, el maestro con ayuda del grupo elabora un gráfico en el pizarrón utilizando una figura para representar las partes vocales y otra diferente para las partes instrumentales: introducción e interludios.



¹⁸Una versión de esta chacarera en "Memoria de amor", Peteco Carabajal, Bs. As., EMI. Mercedes Sosa la incluye también en su CD "Gestos de amor", Bs. As., Polygram.

El gráfico ayudará a los alumnos a comprender e identificar la organización de las secciones de la chacarera:

Introducción
Primera sección A
Interludio I
Segunda sección A
Interludio II
Tercera sección A
Cuarta sección A

El maestro informa que:

"Esta estructura formal se repite en la 'segunda'. Esto es así en todas las chacareras, ya que se trata de una danza de coreografía fija: esto quiere decir que los bailarines deben realizar movimientos preestablecidos."

Al escuchar nuevamente, se pide a los alumnos:

"Traten de seguir con el oído y con la vista la nueva audición para indicar en el gráfico cuándo se detiene."

Diciendo esto, el maestro interpreta o pasa la grabación interrumpiendo en un determinado punto del discurso y observa si los alumnos pueden "leer" el gráfico.

Las siguientes acciones tienen por finalidad analizar la factura interna de los diseños melódicos de los interludios y partes vocales.

"Atendamos al interludio: ¿Pueden percibir el motivo rítmico característico?"

"¿Cuántas veces se lo escucha?"

"Vamos a imitar el ritmo de la melodía del interludio percutiendo en muslos y palmas."

Ejemplo:

Muslos 6/8

Palmas 6/8

"Atendamos a las partes cantadas para advertir cuántas 'ideas'¹⁹ se presentan."

Los chicos levantan la mano al finalizar cada u.f.m y el maestro con los aportes del grupo representa gráficamente en el pizarrón cada u.f.m utilizando arcos.



Para finalizar esta etapa, se propone que los alumnos aprendan a cantar la chacareta.

"Escuchen la primera estrofa. ¿Con qué palabra comienza cada idea?"

El maestro escribe al comienzo de cada arco las palabras iniciales de cada idea como ayuda memoria. Posteriormente, se incorporan al gráfico los arcos que representan las u.f.m. de la segunda, tercera y cuarta presentación de la sección A. Para aprender las estrofas restantes, se solicita al grupo que escuche, mientras un alumno escribe la palabra inicial de cada idea debajo del arco. Escuchar nuevamente focalizando la atención en diferentes aspectos permitirá sostener el interés por el trabajo y posibilitará que el grupo incorpore paulatinamente texto y melodía. Este procedimiento facilita el aprendizaje de la canción y permite superar la instancia de copiar el texto.

Al finalizar la experiencia, el gráfico anotado en el pizarrón podría ser similar a este:

Introducción



Interludio 1



Interludio 2



¹⁹ Recordamos que, no habiendo coincidencia en la denominación de elementos de la estructura formal según diferentes autores, lo importante es que los alumnos las identifiquen auditivamente, eludiendo problemáticas de

El gráfico anotado servirá de ayuda memoria para que los alumnos aprendan a cantar la chacarera.

En síntesis, durante esta primera etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Escuchar la chacarera.
- Comentar acerca del tipo de música, zona de influencia.
- Escuchar nuevamente y atender a la distribución entre partes vocales e instrumentales. (Escuchar en silencio la parte vocal e improvisar ritmos con las palmas en los interludios.)
- Representar gráficamente la estructura de la chacarera analizada utilizando una figura para las partes vocales y otra diferente para las partes instrumentales.
- Identificar los motivos rítmicos característicos del interludio y determinar cuántas veces aparecen.
- Percutir imitando el ritmo de la melodía del interludio con los muslos y palmas.
- Identificar las u.f.m de las partes vocales y representar gráficamente con arcos en el pizarrón.
- Cantar la chacarera.

Segunda etapa

Se proponen experiencias de producción rítmica para que los alumnos aprendan a ejecutar el ritmo básico de la chacarera y, a partir de motivos rítmicos característicos del estilo, comenzar a construir un arreglo instrumental a cargo de todo el grupo.

Para realizar experiencias con el ritmo básico de la chacarera, el maestro presenta el ritmo ejecutando en el bombo, y reforzado por el texto.

Ej.:



rótulos. Por ello, en este trabajo el término "idea" está tomado como metáfora para los alumnos en relación con las unidades formales.

En primera instancia se propone que los alumnos palmeen los golpes que coinciden con el parche, para posteriormente mantener el mismo ritmo sobre la ejecución instrumental de la chacarera a cargo del maestro, o en versión grabada. Ejemplo:

Bombo (maestro) 3/4



Palmas (alumnos) 3/4



Luego, percuten sobre muslos alternando mano derecha e izquierda como en la ejecución de aro/parche en el bombo.

Ej.:

3/4



cha ca re ra

- Plica hacia arriba: aro.
M.D. percute sobre muslo derecho.
- Plica hacia abajo: parche.
M.I. percute sobre muslo izquierdo.

De esta manera, las experiencias realizadas para adquirir paulatinamente la habilidad de ejecutar el ritmo básico de la chacarera, se inician con el recitado rítmico, luego ejecutan el ritmo con el cuerpo y finalmente pasan a la ejecución instrumental.

Es importante que las acciones propuestas permitan garantizar la realización de esas prácticas por parte de todos los integrantes del grupo.

Para comenzar a proyectar el arreglo instrumental, el maestro coloca en el pizarrón carteles con las siguientes frases:

Penas y el viento se va

Ch Ch Ch

Púbate tika

Tenga algún penar

Se solicita al grupo que trate de adjudicar ritmos para recitar las frases. Una vez probados y ensayados, se invitará al grupo para que proponga, utilizando las frases rítmicas, diferentes maneras de combinarlas: en distinto orden, repitiendo algunas, etcétera.

La resultante será un atrayente recitado rítmico entre dos o más grupos de acuerdo con las propuestas de la clase. A modo de ejemplo, presentamos el recitado rítmico que propuso un grupo de 7º grado en la Escuela N°2, Distrito Escolar N°20. El grupo dividido en dos realizaba el siguiente juego concertante:

The image shows a musical score for two groups, Grupo A and Grupo B, in 6/8 time. The score is divided into four measures. Grupo A's lyrics are "Tenga algún pe nar" and "púmba te ti ka". Grupo B's lyrics are "Penas y el viento se va" and "sch sch sch". The notation includes various rhythmic values such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some notes beamed together.

Pruebe usted otras propuestas de combinación, como también la posibilidad de proponer otras frases que generen ritmos diferentes.

Para finalizar la tarea proponemos interpretar el recitado rítmico junto con la ejecución del ritmo básico en el bombo a cargo de un alumno.

Ej.:

The image shows a musical score for three parts: Grupo A, Grupo B, and Bombo. Grupo A and Grupo B have the same lyrics and notation as in the previous example. The Bombo part is in 3/4 time and provides a rhythmic accompaniment using various drum symbols (vertical lines for accents, horizontal lines for rests, and curved lines for other sounds). The score is divided into four measures, corresponding to the lyrics of the other groups.

En síntesis, durante esta segunda etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Ejecutar corporalmente el ritmo básico de chacarera.
- Ejecutar el ritmo básico con el bombo.
- Adjudicar ritmos a las frases presentadas por el maestro.
- Acordar un juego concertante para recitar rítmicamente las frases.
- Recitar rítmicamente de acuerdo con el juego concertante propuesto.
- I dem simultáneo a la ejecución del ritmo básico con el bombo.

Tercera etapa

El maestro informa que en esta etapa del trabajo el objetivo será concretar un proyecto de instrumentación para la chacarera utilizando como soporte el recitado rítmico elaborado anteriormente. La intención es que todo el grupo de alumnos participe interviniendo tanto en las partes vocales como instrumentales. De esa manera se inicia el trabajo recordando la ejecución del recitado rítmico junto al ritmo básico del bombo. Luego de esta ejecución, se propone al grupo seleccionar las fuentes sonoras apropiadas para traducir el ritmo de los textos a los instrumentos. Será el momento para que el grupo proponga ideas, las prueben antes de rechazarlas o aceptarlas y decidir finalmente entre todos la que consideren mejor resultante sonora.

Nuevamente, a manera de ejemplo, presentamos el resultado de la selección de las fuentes sonoras para traducir el ritmo de los textos a los instrumentos con el grupo antes mencionado. De acuerdo con los materiales disponibles, se sugiere probar con el grupo otras posibles combinaciones tímbricas:

The image shows three staves of musical notation for instruments: Parches, Maderas, and Vainas, all in 6/8 time. The notation is organized into four measures by vertical bar lines. The first measure shows the Parches staff with a sequence of eighth notes and a quarter note, while Maderas and Vainas have rests. The second measure shows Maderas with a sequence of eighth notes and a quarter note, while Parches and Vainas have rests. The third measure shows Vainas with a sequence of eighth notes and a quarter note, while Parches and Maderas have rests. The fourth measure shows all three instruments with their respective rhythmic patterns. The notation uses stems with flags for eighth notes and stems with dots for quarter notes.

Ante la propuesta del maestro de utilizar los mismos elementos para dar mayor desarrollo, se acuerda con el grupo repetir cuatro veces el juego rítmico en forma simultánea a la ejecución del ritmo básico a cargo del bombo.

Esta propuesta aparece como interludio entre la primera y segunda parte de la chacarera. De acuerdo con la sugerencia del grupo de alumnos, las ideas pueden ser muchas. Por ejemplo, ejecutar la instrumentación como introducción, o bien buscar otras combinaciones distintas para diferenciar introducción e interludio, y tantas otras con que los alumnos nos pueden sorprender cuando se les brinda un espacio para que ellos realicen sus propuestas.

De esta manera, todo el grupo de alumnos interviene en las partes cantadas e instrumentales. El bombo es el único instrumento que acompaña el canto. Éste se detiene al finalizar la “Primera”, comienza al compás siguiente con el interludio ejecutando el ritmo básico como solista cuatro compases antes de la presentación de la propuesta rítmica.

Para finalizar el proyecto, se dedicará un tiempo a mejorar los resultados en términos de precisión de entradas entre partes vocales e instrumentales, como también atender a la sincronía entre las partes con el ritmo básico.

A modo de síntesis, en esta última etapa se realizaron las siguientes actividades:

- Recordar el recitado rítmico propuesto en la clase anterior.
- Seleccionar las fuentes sonoras para traducir el ritmo de los textos a los instrumentos.
- Ensayar el juego concertante con los instrumentos seleccionados en simultaneidad con el bombo.
- Alternar la ejecución vocal con el interludio propuesto entre la primera y la segunda parte de la chacarera.

Los contenidos didácticos

En el desarrollo de toda la situación descrita, se trabajaron los siguientes contenidos didácticos:

Producción del discurso musical

- Interpretación de una chacarera alternando canto y ejecución instrumental.
- Composición de un arreglo instrumental atendiendo a la utilización de diferentes modos de concertación y diferentes tipos de entradas y cierres.
- Producción de ritmos en métrica equivalente. Compases equivalentes del folclore argentino.
- Interpretación de una instrumentación de acuerdo con el siguiente juego concertante: cuatro ostinatos diferentes, sucesivos, simultáneos al ritmo básico de chacarera.

Apreciación del discurso musical

- Identificación auditiva de partes vocales e instrumentales de una chacarera.
- Representación gráfica de la estructura de la chacarera.
- Discriminación auditiva de motivos melódicos característicos y u.f.m.

Contextualización del discurso musical

- Ubicación histórica, social y geográfica de la chacarera.
- Contextualización del estilo y el género trabajados relacionándolos con las propuestas presentes en el actual campo cultural.

II. Hacer música en la escuela

En la música el eje de producción abarca todas aquellas actividades de interpretación y de creación.

Una gran parte de la actividad de producción musical se realiza sobre composiciones de diversos autores, una manera de re-crear la música escrita por otros: la interpretación en música es una forma particular de la producción musical.

Es posible establecer algunas diferencias entre la interpretación de obras del repertorio clásico y obras del repertorio folclórico y popular. En las primeras, en términos generales se suele propiciar una ejecución fiel de las mismas; mientras que en la música popular y folclórica, el "arreglo" es una suerte de creación: las variaciones que se le imprimen permiten poner en juego otras capacidades de tipo compositivas. El arreglo instrumental y vocal de una canción la convierte en un producto diferente de su versión inicial, resultando una recreación más original.

En el marco de la escuela, la educación musical ha puesto mayor énfasis en experiencias musicales en las que los alumnos desarrollan capacidades como intérpretes. Este hecho particular hace que, en muchas ocasiones, la creación propiamente dicha quede relegada a un segundo plano. Seguramente, si se realiza un análisis de las clases en las que se pone el énfasis en la producción, se verá que el número de oportunidades que se le brindan a los alumnos para realizar tareas de interpretación es muy superior comparadas con las de creación. Sin embargo, la escuela debe brindar oportunidades para que los chicos jueguen con ideas musicales e inventen su propia música.

Es cierto que la capacidad de interpretación es una herramienta importantísima para la creación. Las interpretaciones de canciones y de música popular y folclórica debieran resolverse por aproximaciones sucesivas sobre las ideas generadas por el grupo; de esta forma, se brindarían oportunidades a los chicos para que, a través de la improvisación vocal e instrumental que realicen sobre composiciones de otros, pongan en juego su imaginación musical y desplieguen su capacidad creativa. La interpretación vocal y/o instrumental es el *medio* con que los niños cuentan para comunicar sus ideas musicales, por lo tanto merece trabajo cuidado por parte de los docentes.

"... es necesario facilitar la adquisición de cierta seguridad en la interpretación de la música, ya sea como cantantes o como instrumentistas... Si un niño logra cantar afinada y expresivamente una línea melódica, podrá proponer con mayor claridad una línea melódica inventada. Si un niño imita un esquema rítmico con precisión, podrá también inventar otros esquemas rítmicos. Si un niño percibe, a través de su participación, el esfuerzo que requiere lograr una ejecución grupal ajustada, no se dará por vencido al primer intento cuando se lo invite a crear una melodía para convertir un texto en una canción. Comprenderá —porque lo experimentó— que en el arte no todo es pura inspiración, y que resulta muy placentero el momento de arribar a un producto terminado, luego de haber trabajado para ello" (C.Álvarez, 1996).²⁰

²⁰Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Artes. *Música. Documento de trabajo n° 2*, 1996.

Por ello, el proceso interpretativo se retroalimenta en un circuito de ida y vuelta entre las propuestas de los alumnos y los patrones de ejecución surgidos de la misma música. Lo importante es tratar de lograr cierto equilibrio en las ocasiones que brindamos a nuestros alumnos para realizar diversos tipos de experiencias musicales, tanto de interpretación como de creación.

La improvisación ofrece oportunidades para mantener el interés y el placer de los alumnos, al mismo tiempo que los estimula para ordenar su pensamiento musical. La improvisación es como un juego que permite integrar el desarrollo de habilidades de tipo analítico, de audición, ejecución y análisis musical (Campbell, 1991). Toda tarea creativa que proponemos a un grupo de alumnos comenzará como un juego de improvisaciones, que irán tomando forma y ajustándose en la medida en que una "buena idea" sea repetida, trabajada, pulida con el objetivo de convertirla en la idea musical que se busca para expresar un sentimiento, un estado de ánimo, una idea, etcétera.

La creación musical en los niños

Es posible observar a los niños pequeños en una actividad frecuente: canturrear canciones "inventadas" mientras juegan. También es habitual que un niño de cuatro, cinco o seis años demande:

"Seño, escuchá esta canción que inventé ..."

Y luego comienza un extenso desarrollo en el que la palabra juega un rol fundamental; encadena sus ideas aproximando ciertas melodías que adjudica a las palabras con un ritmo muchas veces amensural, intentando repetir fórmulas en los inicios y finales de frases. A veces busca rimas que lo ayuden a dar "forma" a su canción.

Este juego creativo se va perdiendo con el correr de los años. No nos detendremos aquí a analizar las causas de este abandono. Lo importante es valorizar esas prácticas cuando aparecen y tener presente la necesidad de estimularlas a lo largo de toda la escolaridad.

Los chicos un poco más grandes (alrededor de 10 años) ya no realizan esta práctica en forma espontánea. Juega en ellos un papel muy importante la opinión de los otros frente a su producto, y esto los inhibe para mostrar sus ideas. En realidad, estas situaciones surgen cuando el campo de acción para la creación es tan amplio que se desdibujan los límites.

Los chicos necesitan de consignas claras y precisas, para poder hacer "foco" y encarar el trabajo en un campo de acción delimitado: por ejemplo, si se les plantea inventar una melodía, los niños necesitarán, en primer lugar, encontrar significación a la tarea (para qué vamos a utilizar esta melodía que inventamos); en segundo lugar, saber antes de comenzar el trabajo sobre cuáles alturas, en qué campo tonal, qué estructura formal, sobre qué motivos rítmicos, etcétera.

Ahora, ¿qué pretendemos nosotros, docentes de música, que resulte de una creación musical de los niños?

El objetivo en la escuela no es formar compositores, sino brindarles a los niños la posibilidad de expresarse creativamente a través del lenguaje musical. Por lo tanto nuestras expectativas y nuestra escucha deberían ser acordes al nivel de producción que pueden

alcanzar: un docente de grado que propone a los chicos la invención de una poesía como actividad de Lengua, no piensa que está propiciando la formación de poetas; su lectura de las producciones logradas a partir de esa propuesta tampoco se homologa a la que pueda realizar sobre poemas de autor.

“Los niños también absorben y transforman la música. Los elementos de sus composiciones no florecen desde algún profundo bien de la inocencia infantil. Los niños toman todo lo que precisan del rico repertorio de ideas musicales que resuenan a su alrededor. Y las usarán para sus propios propósitos” (Swanwick, 1997).²¹

La creación musical tiene, en el ámbito escolar características particulares: generalmente, se realizan tareas grupales, en las que el producto creado no es el fruto de las ideas de un individuo, sino una conjunción de *algunas* ideas musicales de *algunos*, con el consenso general de todo el grupo.

Cuando "la clase" inventa una canción, más allá de la participación individual que cada uno de los miembros del grupo haya tenido efectivamente en el aporte de ideas, se adueña de ese producto final como propio, y todos los individuos la hacen "suya".

La posibilidad de propiciar actividades en las que la creación se vuelva verdaderamente individual depende de otros factores. Cantidad de alumnos, intereses particulares demostrados, experiencias previas en tareas de improvisación, características de comportamiento del grupo, materiales a disposición, etc., son variables que determinan la viabilidad de un proyecto de creación individual.

Es muy posible que, cuando se propone por primera vez una actividad de este tipo a un grupo, encuentre muchas dificultades para lograr un producto que resulte satisfactorio, "aceptable" para el propio grupo de alumnos que lo realiza; es importante ayudarlos a comprender que es necesario ensayar muchas ideas musicales hasta encontrar aquella que resulte satisfactoria.

El tipo de acciones del docente es fundamental para brindar a los alumnos un marco de contención que favorezca el trabajo. Ayudar en este tipo de actividades significa orientar, acompañar, sugerir estrategias para identificar y resolver las dificultades que aparecen, proponer diferentes opciones de pruebas sobre lo que están haciendo. En la música se desarrollan importantes estrategias que se vinculan con la resolución de problemas, tal como en otras áreas disciplinares.

Difícilmente un grupo de alumnos no se sienta atraído frente a la consigna de inventar una canción, ya que el producto final a alcanzar es suficientemente motivador para la tarea.

En esta parte del documento, se presentan dos secuencias didácticas en las que el producto final que se pretende alcanzar es una creación musical original. El énfasis puesto en la creación, dentro del eje de producción musical, es fundamentalmente una cuestión de "llegada", ya que en el desarrollo de las secuencias quedará demostrado que para arribar al producto final deseado se realizarán permanentemente actividades de apreciación y contextualización.

²¹ K. Swanwick; "Autenticidad y realidad de la experiencia musical", en V. Gainza (editora), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Bs.As., Guadalupe, 1997.

En la primera situación, se propone trabajar a partir de una poesía de autor para crear una canción folclórica; en la segunda, se propiciará arribar a un producto creado por los chicos partiendo del análisis y la audición de un fragmento de un poema sinfónico.

Recordamos que el objetivo que se persigue con las descripciones de los proyectos es dar cuenta “en acción” de la propuesta que se realiza sobre el trabajo teniendo presentes los tres ejes. Se trata de un recorte arbitrario de contenidos y posibilidades, que de ninguna manera agota las posibilidades y necesidades de aprendizajes del segundo ciclo. Se describe sólo una de las tantas maneras posibles de resolver la tarea.

Se espera que los docentes amplíen, superen y mejoren la modalidad de trabajo aquí descrita para cualquier recorte de contenidos correspondientes al segundo ciclo, y sobre cualquier temática que se propongan abordar.

II.1. Creación de una canción sobre un texto dado

En el trabajo que se propone, la música del noroeste se presenta como el **contexto** en el que se desarrollará una experiencia de **creación musical**.

Se seleccionó la poesía "El charango", de María Elena Walsh, ya que por su descripción del instrumento musical resulta oportuna como soporte para el trabajo de creación musical de los niños teniendo en cuenta las particularidades y rasgos característicos de la música folklórica del noroeste argentino.

Tanto en esta experiencia como en otras, es importante partir de algo que los chicos sienten o los motiva. Por ello, esta propuesta de trabajo podría realizarse a partir de cualquier otro texto que el grupo de alumnos elija. En este caso, la experiencia narrada corresponde a la que realizó un grupo de alumnos que estuvo especialmente motivado con la música de la región.

En la secuencia de actividades que se proponen, en primer término los chicos realizan un reconocimiento de elementos del código en relación con un estilo particular, que son utilizados en la etapa final del trabajo.

Esto da cuenta de las actividades de **apreciación** (escucha), con peso en la discriminación auditiva, y de exploración. Las actividades de imitación, variación e invención que se proponen como pasos previos a la creación de la canción sobre la poesía se vinculan con el eje de producción desde la interpretación en un comienzo y finalmente desde la creación.

Propósitos y condiciones del trabajo

–Relación con los propósitos del área

De acuerdo con lo enunciado en el *Documento de trabajo n°2, Artes: Música*, el trabajo que aquí se propone se corresponde con los siguientes propósitos:

- La escuela debe favorecer situaciones en las que los alumnos disfruten de la tarea creativa, improvisando, ejecutando instrumentos y cantando, tomando conciencia del rol que cada uno asume en una producción musical grupal.
- La escuela debe generar situaciones didácticas en las cuales los alumnos aprecien distinto tipo de música, abarcando todos los géneros y estilos, de diferentes épocas y lugares, reconociéndolas como manifestaciones culturales.
- La escuela deberá brindar a los alumnos la oportunidad de comprender e identificar los elementos propios de la música y su modo particular de organización a través de la práctica.

–Condiciones de trabajo

Los chicos de 5º grado poseen una experiencia musical escolar acumulada, en la que seguramente han tomado contacto con la música folclórica en el primer ciclo. Más allá de los intereses particulares que un grupo de alumnos haya podido manifestar, desde su ingreso escolar hasta el momento, es posible que hayan cantado algún carnavalito, y/o algún huayno. Habrán tenido la posibilidad de escuchar música del altiplano.

Es probable también que hayan tenido contacto con algunos instrumentos autóctonos: en el instrumental de las escuelas suele encontrarse una caja, o unas chas chas, o al menos algunas láminas o fotografías de éstos.

En alguna oportunidad habrán utilizado en trabajos de instrumentación algunos instrumentos "sustitutos": es posible que hayan construido manojos de sonoridad similar a las verdaderas chas chas de uñas de cabra, o algún tipo de tambor al que le adosaron una cuerda a modo de bordona o "chirlera", para lograr una sonoridad parecida a la que se obtiene en nuestra zona norte. Seguramente han escuchado alguna vez una grabación con un charango, aunque es más difícil que hayan tenido contacto directo con uno. De cualquier manera, resulta difícil que en 5º grado estemos ofreciendo a los alumnos un tema absolutamente nuevo si encaramos el aprendizaje de algunas características de la música del noroeste. Entonces, las condiciones necesarias que deben darse para desarrollar esta propuesta son las siguientes:

– haber realizado experiencias de interpretación de música del noroeste argentino, que hayan permitido incorporar algunos de los rasgos del estilo, para posibilitar la realización de propuestas de creación;

– haber realizado anteriormente trabajos de:

- a. producción rítmica con valores de tiempo, división y subdivisión en pie binario;
- b. variación sobre un tema, o invención de frases rítmicas y melódicas (consecuente para un antecedente dado);
- c. discriminación auditiva de componentes de la obra musical;
- d. representación gráfica de atributos del sonido;
- e. aplicación de grafía analógica para representar motivos rítmicos.

–Condiciones materiales

Para desarrollar las actividades propuestas, se emplearán los siguientes materiales:

- a. un equipo reproductor de música;
- b. material discográfico con música del noroeste;
- c. uno o varios instrumentos de placas (desde una octava, diatónico en adelante); se pueden emplear también sikus de p.v.c.;
- d. láminas, fotografías o ilustraciones de instrumentos autóctonos, y, en el mejor de los casos, instrumentos (chas chas, pincullos, quenás, erkenchos, ocarinas, cajas, sikus, etcétera).

Desarrollo de la propuesta de trabajo

María Elena Walsh es autora de la siguiente poesía. En este poema, se hace una descripción del instrumento, y se pone en el lugar del relator al mismo quirquincho, que nos cuenta su destino.

El charango

Indios cazadores
me llevan al baile.
Del hoyo a la fiesta,
de la cueva al aire

Bicho fui,
Soy mandolín

A mi vida seria
de señor quirquincho
prefiero mi muerte
con carnavalitos.

Bicho fui,
Soy mandolín

Antes con los ojos
Abiertos veía
Nada más que un mundo
De paja y arcilla

Bicho fui,
Soy mandolín

Ahora descubro,
Con mis ojos ciegos,
Un mundo de ronda
Que parece cielo

Bicho fui,
Soy mandolín

Caja de cristales
será mi barriga,
verán cómo canto
si me hacen cosquillas

Bicho fui,
soy mandolín.

Esta poesía es riquísima en imágenes y metáforas. Si concebimos la *canción* como un todo en el que texto y música conforman una *unidad expresiva*, es indispensable analizar previamente las posibilidades que brinda el texto para que, al concebir la música, se logre un producto expresivo único. En el desarrollo de la situación didáctica, se hará referencia al trabajo específico musical, sin abordar las particularidades del texto para no extendernos en el escrito.

Primera etapa

El primer acercamiento de los chicos al poema puede ser una lectura del maestro, omitiendo el título:

"La poesía que voy a leer describe un instrumento musical."

"Traten de descubrir qué instrumento es."

Si el nombre del instrumento no surge espontáneamente, podría proponerse la audición de algún fragmento de música en donde se destaque el charango.²² A partir de la audición se pide a los chicos que realicen una descripción del sonido. Es probable que se obtengan respuestas como éstas:

"Tiene cuerdas."

"Es parecido a una guitarra."

"Suena más agudo."

"Debe ser una guitarra chiquitita."

Puede ser de utilidad el uso de láminas o ilustraciones que permitan a los chicos reconocer el instrumento desde su aspecto exterior. Valoremos el aporte que desde sus experiencias previas pueden hacer, si traen a la clase algún tipo de comentario como éste:

"A veces, cuando viajo en el subte de la línea B, sube un señor que toca el charango y al mismo tiempo toca un instrumento que está hecho con un montón de tubitos de caña. Lo sostiene con un soporte como el que usa León Gieco para tocar la armónica mientras toca la guitarra."

"Sí, yo también lo vi. El hijo va con él, y sacude un manojo."

Otra actividad posible es agregar alguna información acerca del origen del instrumento²³, o invitar a los chicos a investigarlo.

La posibilidad de tomar contacto directo con el instrumento, aunque no sea del dominio del docente, puede enriquecer la tarea: rasguear y puntear sus cuerdas, observar que están agrupadas de a pares; compararlo con una guitarra, notar que la afinación de ambos instrumentos es diferente, resulta un tipo de exploración interesante para los chicos. También es posible que algún alumno pueda traer un charango: entonces se podrá observar el instrumento, preguntarle cómo llegó a su casa; si algún miembro de la familia sabe tocarlo, podríamos invitarlo a la escuela. Resulta pertinente hacer referencia al hecho de que algunos se fabrican como objeto decorativo pero no pueden afinarse, y que esto también sucede con otros instrumentos de la zona tales como pincullos, sikus, quenás, etcétera.

²² Existe una gran variedad de música grabada en la que aparecen solos instrumentales en medio del desarrollo de un tema. Ver discografía citada al final del documento.

²³ Los primeros jesuitas contaban entre sus instrumentos con mandolinas italianas, y con la pequeña vihuela de mano (pequeña guitarra de cinco cuerdas dobles) introducidas ambas durante la conquista, y de gran popularidad en esa época (siglo XVI). Los nativos desarrollaron a partir de éstos un instrumento de características similares, utilizando para su construcción la caparazón de un quirquincho (especie de armadillo muy abundante en la zona) como caja de resonancia.

Su nombre, de origen quechua, probablemente deriva de **chajhuacu** (quechua: alegre, hablador, bullanguero) y de **charanga** (del latín *changere*: alegre, bullanguero). Con el tiempo se fue abandonando la construcción con el armazón del quirquincho, y se fabrican de madera, algunos con bellísimas tallas. Cabe destacar que el aprovechamiento del animal se daba como consecuencia de la caza: la carne del quirquincho es comestible; por lo tanto no se trataba de una acción "depredadora" desde la mirada actual de la ecología, sino de cuestiones de subsistencia.

Estas acciones, con un fuerte peso en la **contextualización**, se desarrollarán de acuerdo con el interés demostrado por los chicos. De todas maneras, es recomendable que no se extiendan demasiado para comenzar la actividad de producción musical:

"Vamos a convertir esta poesía en una canción, pero trataremos que la música se 'lleve bien' con el texto. Para eso,

"¿Qué les parece?"

"¿Podemos pensar en un rock?"

"¿O en un tango?"

"Sería útil que conociéramos un poco más la música de la zona en la que se usa este instrumento, para poder inventarle un ritmo y una melodía."

El análisis de música del estilo, como fuente para la producción

En una nueva audición de música del altiplano, se presenta una obra completa. Es conveniente utilizar preferentemente una obra puramente instrumental²⁴, para facilitar a los alumnos el acceso a la audición de las características básicas de los patrones musicales que interesa que discriminen.

–Reconocimiento de fuentes sonoras

Los chicos podrían confeccionar un listado de los instrumentos que reconocen. En el caso de los instrumentos que no conocen, se sugiere que describan los sonidos y las fuentes sonoras: que hagan referencia al modo de acción, los materiales, o utilicen como referentes los instrumentos conocidos:

"suena como una flauta, pero...",

"se sopla, suena grave, parece el mugido de una vaca..."

Para enriquecer la discusión y las descripciones que los chicos realicen y registren por escrito, este trabajo podría llevarse a cabo en sub-grupos. El docente puede repetir la audición de los fragmentos solicitados por los chicos, y de esta forma ayudarlos a tener más elementos para sus descripciones. En un principio, es conveniente responder a los interrogantes en los mismos términos en los que se solicitó la resolución del trabajo:

*"¿Les parece que se sopla?... Sí, tiene un parecido a la flauta, pero no es igual
¿Pueden imaginar qué forma y tamaño tiene? ¿De qué material está hecho?"*

Luego de generalizar, a través de la lectura de sus registros, los resultados de todos los subgrupos, el docente puede dar más precisiones: denominará correctamente los instrumentos, realizará una descripción de sus características de construcción, modo de ejecu-

²⁴En cualquiera de los discos editados por Jaime Torres, citando un ejemplo de fácil acceso, hay un número importante de temas puramente instrumentales. Otros grupos de reconocida trayectoria (Savia Andina, Los Jaiwas, Markama, Gustavo Patiño, etc.) ofrecen un material musical interesante y variado, por sus diversas formaciones instrumentales, dentro del estilo.

ción, material, utilizando como soporte fotografías, láminas, ilustraciones de libros o revistas y, en los casos en los que cuente con ellos, el contacto con los instrumentos.

Se puede hacer referencia a los artesanos que en las diferentes ferias de Buenos Aires fabrican y venden quenás, ocarinas, pincullos, erkenchos, quenachos²⁵, etcétera.

A modo de síntesis, podemos decir que en esta primera etapa se realizaron las siguientes actividades:

- escuchar la poesía "el charango";
- escuchar una obra instrumental con participación del charango;
- atender a las características del charango (fuente sonora: modo de acción, materia vibrante, material, etc.);
- acordar el estilo apropiado para ponerle música a la poesía;
- escuchar una obra del estilo;
- identificar auditivamente diversas fuentes sonoras, propias de la zona del noroeste argentino.

Segunda etapa

Los ritmos propios de la música del noroeste argentino

En una segunda etapa del trabajo, se propone realizar un análisis sobre las características rítmicas de varias obras del estilo.

Es conveniente utilizar más de un ejemplo grabado, y enriquecer con alguna ejecución realizada por el maestro, para obtener la mayor variedad posible de motivos rítmicos que permitan arribar a alguna generalización y tener un repertorio variado de motivos rítmicos característicos. Para ello, se invita al grupo que trate de extraer de la audición que se propone la rítmica:

"Escuchen con atención esta melodía."



"¿Podemos imitar el ritmo con las palmas?"

"Busquemos algún instrumento con el que podamos repetir el ritmo. ¿Cuál les parece que será más apropiado?"

²⁵ Algunos de los artesanos "luthier" suelen estar dispuestos a acercarse a la escuela, y en una charla contarles a los chicos cómo realizan su trabajo.

"Si el ritmo de esta frase, lo dividimos en dos partes, podemos hablar de una pregunta y una respuesta. ¿Dónde les parece que termina una y comienza la otra?"

"Mantengamos ahora el ritmo de la pregunta, e inventemos otro ritmo para responder."

"Nos ponemos en ronda, y cada uno, al llegar su turno, prueba responder con un ritmo diferente."

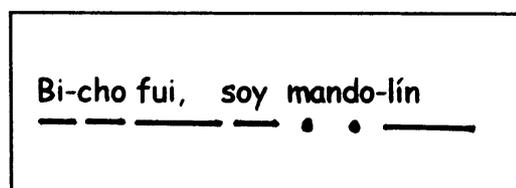
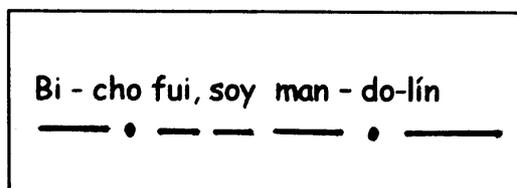
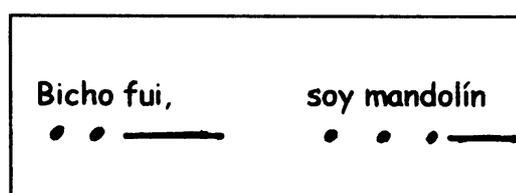
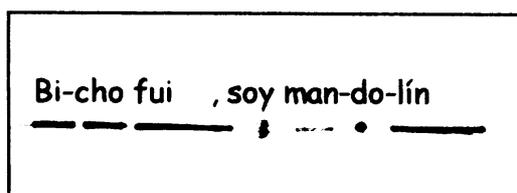
Los chicos realizan variaciones rítmicas que se convierten en un primer trabajo creativo, al que irán incorporando los motivos rítmicos característicos del estilo. De esta manera, la tarea siguiente se verá facilitada:

"¿Se acuerdan de la poesía que les había leído? Tratemos de encontrar una forma de recitar rítmicamente la frase que se repite: 'Bicho fui, soy mando-lín' ."

En esta actividad, la respuesta puede ser individual: cada alumno propone una forma de resolver rítmicamente la frase del texto. Luego, el grupo acuerda:

-¿Cuál de todas las que propusieron les parece la más apropiada?

Para retener el motivo rítmico que cada uno pensó, se puede proponer a los chicos que realicen un registro de los ritmos utilizando grafías analógicas. Los esquemas que aparecen a continuación son una forma posible de escritura analógica de ritmos. Al tratarse de una escritura no universal, es importante acordar con los chicos los símbolos que los ayuden efectivamente a recordar los ritmos propuestos. El docente, por su parte, realizará su propio registro, con escritura tradicional. En una clase realizada con un grupo de alumnos, surgieron estas propuestas rítmicas:



Ahora, se pide a los chicos que lean la poesía en forma reiterada. De estas lecturas se obtendrá, en primer término, una idea de dinámica o velocidad para la canción. Luego, notarán cuáles son los puntos de apoyo mayores, que permitan pensar en términos de acentuaciones (para el docente, comienzos de compás: éste no es un dato que los chicos

precisen para llevar adelante el trabajo; es algo que tendrá presente el maestro para realizar posteriormente la transcripción de la línea resultante).

"Lean los dos primeros versos y traten de adjudicarle un ritmo."

Si la tarea se resuelve en grupos, es conveniente ir supervisando el trabajo, para hacerles notar si están contradiciendo las acentuaciones naturales de las palabras, si están utilizando los esquemas "del estilo", vistos anteriormente, y para registrar con notación tradicional el ritmo propuesto en cada grupo.

Una nueva lectura de los versos con ritmo permitirá realizar una selección de aquél que la clase considere mejor para la canción.

"Podemos repetir el procedimiento con los versos 3 y 4 de la primera estrofa."

"Me gustaría que prueben mantener algún motivo usado en los primeros versos, y que usen otros que todavía no hayan utilizado."

El docente nuevamente guía la tarea:

"El ritmo que pensaron para la segunda frase los obliga a contradecir la acentuación natural del texto. En la música del altiplano esto suele suceder. Piensen si quieren que quede así, o avancen sobre la lectura de la poesía y busquen una manera de resolver rítmicamente ese pasaje en las estrofas en las que no coincide la acentuación."

De todos los ritmos propuestos se seleccionará uno que el grupo considere apropiado.

"Ahora estamos en condiciones de leer la primera estrofa con ritmo. ¿Probamos todos juntos?"

"¿Están de acuerdo con el resultado? Leamos las estrofas siguientes..."

Una lectura posterior de todo el texto aplicando el ritmo seleccionado resultante del trabajo realizado sobre la primera estrofa, permitirá observar si es necesario hacer algún tipo de adecuación del mismo en alguna estrofa, o si puede generalizarse su uso para todo el poema.

Puede suceder que, en esta etapa de la tarea, los chicos piensen en ritmo y melodía en forma conjunta. Esto tiene lógica: la música es una, y desde el punto de vista expresivo no deberíamos pensar en ritmo y melodía en forma separada. La razón por la cual lo planteamos de esta manera en esta situación es que nos proponemos, como una alternativa posible, que trabajen la melodía dentro de una estructura particular: la escala pentatónica.

Si los chicos propusieran melodías junto con el ritmo, esas ideas deberían quedar registradas por el maestro, quien tiene a su cargo la transcripción, y ser retomadas luego del trabajo melódico propuesto.

Realizando una muestra de todas las melodías que surgieron dentro y fuera de la escala propuesta, se sugiere ofrecer a los chicos la posibilidad de que elijan la que les parezca más apropiada. Si resulta seleccionada una que no responde a la estructura pentatónica, ésta deberá ser aceptada. Quizás los chicos no hayan sentido como una característica sustancial de la música de la zona la escalística habitual.

En síntesis, durante esta segunda etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Escuchar la obra presentada en la primera etapa del trabajo.
- Escuchar varios fragmentos de obras del estilo.
- Identificar motivos rítmicos característicos de las obras escuchadas.
- Imitar motivos rítmicos característicos, en forma vocal e instrumental.
- Variar frases rítmicas, utilizando los motivos rítmicos característicos del estilo.
- Combinar diversos motivos rítmicos característicos del estilo, adjudicándolos a un texto dado (invención del ritmo de la canción).
- Representar gráficamente (con grafía analógica) motivos rítmicos.

Tercera etapa

La forma

En las audiciones realizadas, habrán tenido oportunidad de discriminar algunos aspectos que hacen a la *estructura formal* de las diferentes obras escuchadas.

El huaino o huainito es la especie dominante en toda la zona de dispersión de la cultura incaica. No difiere mayormente del carnavalito. Ambas formas, de carácter alegre, usan las escalas pentatónicas, con ritmo de pie binario; se acompañan con instrumentos regionales, y se cantan con coplas españolas, quechuas o con mezclas bilingües.

Si bien ambas formas son en su origen para bailar en forma colectiva, con parejas sueltas, existen infinidad de carnavalitos y huainos que se cantan. En esos casos, no existiendo la necesidad de responder formalmente a las figuras de la coreografía, la estructura formal es más libre. Podemos compartir con los chicos esta información, acerca de las características formales del carnavalito y el huaino (*contextualización*), y de esta forma queda explicitada la razón de esta elección para el trabajo propuesto.

Reconocimiento de giros melódicos

El planteo del trabajo se realiza utilizando un procedimiento similar al que se aplicó durante la creación del ritmo, pero atendiendo a los motivos melódicos. Para ello se proponen nuevas audiciones, y se vuelve sobre el esquema de imitar, variar y crear motivos melódicos.

Se puede trabajar con instrumentos de placa o con sikus (de caña, o incluso los contruidos en la escuela, de papel o tubos de p.v.c.). Si se prepara previamente con una gama pentatónica²⁶, quitando el resto de las placas o tubos, luego se puede invitar a los chicos a buscar diferentes formas de combinación de las alturas.

²⁶Tal como lo señalara Isabel Aretz en su libro *El folklore musical argentino*, la escala pentatónica, precolonial y utilizada por todos los pueblos sujetos a los incas, caracteriza numerosas canciones y danzas jujeñas, como gran parte de los huainos y carnavalitos.

Las más frecuentes son la gama RE DO LA SOL FA (tónica Fa), y la gama DO LA SOL FA RE (tónica Re).

En esta etapa del trabajo, la dinámica estará dada por la disponibilidad de material para la tarea: si contamos con varios instrumentos, podremos proponer que la clase se divida en tantos grupos como instrumentos tengamos. Si sólo contamos con un instrumento, tendremos que realizar el trabajo entre todos, en cuyo caso el docente deberá determinar qué alumnos (por turnos, los que quieran probar) se hacen cargo de la ejecución.²⁷

"Faltan algunas placas. Las retiré para que utilicen sólo las que quedan, ya que forman una familia de alturas que es la que habitualmente se utiliza para este estilo de música." "Prueben esta melodía."



"Ahora, ¿cómo podría continuar? Intenten buscar una respuesta, alguna combinación de alturas que nos dé la sensación de final."

La bimodalidad²⁸ presente en gran parte de la música del noroeste es un rasgo que los docentes conocen, pero no se pretende llegar a un nivel de conceptualización por parte de los alumnos. Esta es una característica que el docente deberá tener en cuenta en el momento de armonizar la canción resultante.²⁹

Las intervenciones docentes ayudan a los chicos en el desarrollo de la tarea. Acompañan, sin resolver por ellos: el docente se convierte en un "testigo letrado", que puede escuchar y sugerir, además de cumplir con la tarea de "registrar" por escrito las ideas de los chicos (los alumnos pueden intentar una partitura analógica de su canción como ayuda memoria, pero ésta no garantiza la posibilidad de reproducir fielmente su creación a la clase siguiente).

"Bueno ¿volvemos a trabajar sobre la poesía? Recuerden que la clase pasada le encontramos un ritmo al texto. Ahora podemos pensar en una melodía, respetando ese ritmo."

²⁷En la descripción de la secuencia, se fue variando la dinámica de la clase. Por momentos se propuso un trabajo colectivo; en otros momentos la tarea estuvo organizada en subgrupos, y también hubo propuestas de tareas individuales. Este aspecto debe ser considerado como uno de los puntos en los que el docente debe tomar decisiones, teniendo en cuenta su conocimiento del grupo, la diversidad de sus alumnos, el diagnóstico, las características de comportamiento, materiales disponibles, etc. El éxito o el fracaso de una actividad puede estar ligado a las decisiones que se tomen al respecto, o a los cambios de rumbo que se propongan cuando se trata de superar alguna dificultad que se presenta.

²⁸"Si construimos un acorde sobre cada grado de la escala utilizando sólo las notas de ésta (...) sólo aparecen dos acordes completos: el de Tónica, acorde menor, y el formado sobre la 3a de la tónica, acorde mayor" (M. Aguilar, 1991).

La bimodalidad a la que se hace referencia aquí es la resultante de tomar ambos acordes como tónica del modo menor y tónica del relativo mayor, respectivamente y en base a ellos, armonizar con las dominantes y subdominantes de ambos modos.

²⁹En los casos de las dos escalas pentatónicas antes descritas, se trata de tomar, en el primer caso, la tónica Fa mayor, y su relativo menor (re menor); en la segunda escala, partimos de tónica con acorde menor (re menor), y trabajamos con su relativo mayor (fa mayor).

En primer lugar, será necesario recordar en forma conjunta el ritmo adjudicado. La repetición grupal del mismo nos permite garantizar la fidelidad al ritmo creado en la etapa anterior, durante el proceso de creación de la melodía.

Entonces, probarán las melodías con los instrumentos de placas y las repetirán en forma vocal: "probar cantando" ritmo y melodía juntos, hasta hallar los motivos melódicos más apropiados.

"Me parece que la primera frase es muy buena, pero algo no concuerda en el desarrollo de la segunda; fíjense cómo se enganchan, y sigan probando otras maneras de enlazarlas."

"Es la última frase de la 'estrofa', ¿no les suena como si en realidad fuera a seguir? Además, en el texto hay un punto. ¿Cómo podrían acompañar melódicamente este 'cierre' que marca el punto? Prueben otras maneras de terminar la frase."

Se arriba así a un producto final: la canción creada por los chicos. Es el momento de cantarla grupalmente, para realizar una apreciación sobre la propia producción. Si bien en la ejecución vocal estarán comprometidas las habilidades adquiridas en relación con el canto, hemos decidido no detenernos especialmente en este tema, porque el objetivo de esta secuencia es describir el proceso de creación. No por ello se debe descuidar este aspecto, que merecería ser tomado y desarrollado con una extensión que superaría las posibilidades de este documento.

Podemos grabar la ejecución grupal, para luego escucharla y analizar los detalles que tienen que ver con la interpretación. Probablemente surja la necesidad de enriquecer la misma con el aporte de algún acompañamiento instrumental que complemente el que realiza el docente en piano o guitarra.

Resumiendo, en esta última etapa del trabajo, se realizaron las siguientes actividades:

- Conocer la estructura formal del carnavalito y el huaynito.
- Improvisar melodías con placas.
- Inventar melodía para un texto con ritmo (utilizando motivos melódicos característicos del estilo).
- Cantar grupalmente la canción inventada.
- Escuchar la grabación de la interpretación realizada.
- Emitir juicios sobre el producto final, y sobre la interpretación realizada.

Los contenidos didácticos

En el desarrollo de toda la secuencia, se fueron realizando listados de síntesis de las acciones realizadas en cada una de las etapas. A continuación, se presenta un listado de los contenidos didácticos que se trabajaron en todo el recorrido del proyecto.

Apreciación del discurso musical

- Reconocimiento de *fuentes sonoras*: instrumentos autóctonos.
- Discriminación auditiva de *motivos rítmicos* (idénticos/semajantes /diferentes) característicos de la música del Altiplano.
- Discriminación auditiva de *diseños melódicos* (idénticos/semajantes /diferentes) y motivos característicos de la música del Altiplano.

Producción del discurso musical

- Producción musical imitando, variando e improvisando motivos rítmicos, con *valores de tiempo, división y subdivisión, en pie binario*.
- Producción-creación de motivos rítmicos adjudicados a un texto poético dado, jugando rítmicamente con la articulación de las sílabas a igual o distinto intervalo de tiempo.
- Producción musical imitando, variando e improvisando motivos melódicos, utilizando las alturas correspondientes a la escala pentatónica.
- Producción-creación melódica, en el contexto de la *escala pentatónica*, sobre el ritmo articulado con el texto poético.
- Análisis y registro de la producción musical a través de la representación gráfica de motivos rítmicos y melódicos.
- Reflexión y juicio crítico sobre la producción grupal.

Contextualización del discurso musical

- Contextualización (ubicación histórica, social y geográfica) de los diversos ejemplos musicales utilizados para la apreciación.
- Contextualización de los estilos y géneros trabajados relacionándolos con las propuestas presentes en el actual campo cultural.

A continuación se transcribe el resultado de este mismo trabajo con un grupo de alumnos de 5º grado³⁰. La canción resultante fue la siguiente:

³⁰ Suele suceder que un buen trabajo realizado por un grupo de chicos queda registrado en nuestra memoria junto a algunos rostros, pero incompleto en nuestros papeles... es así que los autores de este documento encontraron la partitura junto al poema. Debió ser el año 1984, en la Escuela N° 5 del Distrito Escolar N°10.

El charango

letra: María Elena Walsh
Música: 5º grado

Musical notation for the first line of the song. The melody is written on a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). The notes are: D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Chords are indicated above the staff: Dm, C7, F, A7, Dm. The lyrics are: In-dios ca - za - do - res me lle - van al bai - Del ho - yo a la fies - ta, de la cue - va al ai -

Musical notation for the second line of the song. The melody is written on a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). The notes are: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Chords are indicated above the staff: Bb, F, C, F, Bb, F, A7, Dm. The lyrics are: Bi - cho fui soy man - do - lín Bi - cho fui soy man - do - lín

Derivaciones posibles a partir de este proyecto

Seguramente, los chicos querrán incorporar "su" canción dentro del repertorio del aula. Entonces, para enriquecer el proyecto, una posibilidad es trabajar una instrumentación atendiendo a las características vistas en la música del noroeste. Buscar instrumentos autóctonos, o reemplazarlos por instrumentos de factura casera que logren cierta similitud en su sonoridad.

Si el grupo está entusiasmado con la tarea, y no fue un trabajo realizado anteriormente, se puede avanzar hacia la construcción de sikus (de papel o p.v.c.) y encarar un nuevo proyecto instrumental a partir de ellos, utilizando otro tema u obra instrumental.

Así también se podría ampliar la visión que los chicos tienen de la música de la zona acercándoles algún material filmado, o asistiendo a algún concierto de música del noroeste argentino. Quizás puedan hacer algún tipo de contacto con alguna asociación regional, visitar alguna casa de provincia, conseguir la visita de algún grupo instrumental a la escuela, o simplemente, visitar a un artesano que fabrique instrumentos autóctonos.

Si el comentario del trabajo realizado a los colegas maestros da pie para continuar con el mismo, ahora con el aporte de otras disciplinas, quizás se pueda encarar como tema el carnaval de la quebrada, y realizar un trabajo de profundización desde Ciencias sociales, o desde Lengua (coplas); realizar una representación teatral del carnaval (desde el desentierro hasta el entierro), realizar en plástica las máscaras, comprometer la participación de algún otro grupo de alumnos, y armar las comparsas...

También puede suceder que luego de esta experiencia quieran repetir el "modo de trabajo", pero esta vez con miras al aprendizaje de la música de otra región.

Del mismo modo, puede suceder que a partir de la experiencia realizada los alumnos se sientan más seguros y capaces de encarar la creación de otro tipo de canciones, asumiendo que es un trabajo que exige cierta preparación previa, y participen en la elección de los textos sobre los cuales trabajarán.

II. 2. Cuadros de una exposición

¿Podemos pensar en realizar en la escuela, con los chicos un trabajo similar al que hiciera Mussorgsky³¹ al componer esta obra? ¿Por qué no?

Se dice que el músico regresó a su casa muy impresionado luego de asistir a una exposición póstuma de su amigo Víctor Hartmann. Estaba tan impactado por las imágenes, que comenzó a trabajar sobre ellas... pero en el lenguaje que él manejaba: la música. Así se suceden cada una de las imágenes "sonoras", tal como se suceden las imágenes en una exposición y, entre cuadro y cuadro, una "caminata" nos da cuenta del traslado desde un mundo hasta otro. Porque no es otra cosa que todo un mundo de imágenes internas las que se desatan en el observador frente a un cuadro, y en el oyente frente a la música.

La audición de la obra de Mussorgsky es una experiencia riquísima. Tratándose de chicos de alrededor de 12 años, podemos "permitirnos" ofrecer sólo una parte: quizás con los dos primeros cuadros sea suficiente. Lo interesante sería poder compartir varias de las versiones que se han realizado: partiendo de una versión para piano (tal como la concibió el compositor), luego una orquestal con la espléndida orquestación de Ravel, y también (por qué no) las menos "ortodoxas" realizadas por Emerson Lake and Palmer en la década del '70 (rock), o la del músico japonés Isao Tomita, jugando con todas las posibilidades del sintetizador electrónico.

Toda la primera etapa de este proyecto está basada en la **escucha**. Reiteradas audiciones en las que paulatinamente se irán internando en el espíritu de esta obra, y en las que irán descubriendo distintos elementos expresivos del discurso musical que podrán luego aplicar al "convertirse en compositores", cuando realicen su propia versión de "Cuadros..."

Propósitos y condiciones de trabajo

–Relación con los propósitos del área

De acuerdo con lo enunciado en el *Documento de trabajo n°2 "Artes: Música"*, el trabajo que aquí se propone se corresponde con los siguientes propósitos:

- La escuela deberá brindar a los alumnos la oportunidad de comprender e identificar los elementos propios de la música y su modo particular de organización a través de la práctica.
- La escuela debe favorecer situaciones en las que los alumnos disfruten de la tarea creativa, improvisando, ejecutando instrumentos y cantando, tomando conciencia del rol que cada uno asume en una producción musical grupal.

³¹ Según diversas fuentes consultadas, el apellido del músico aparece escrito de distintas formas: Musorgsky, Musorgski, Musorgskij, Mussorgski, Moussorsky. Tomamos la forma de escritura más habitual.

- La escuela debe generar situaciones didácticas en las cuales los alumnos aprecien distinto tipo de música, abarcando todos los géneros y estilos, de diferentes épocas y lugares, reconociéndolas como manifestaciones culturales.

–Condiciones de trabajo

Los chicos de 6º grado seguramente habrán tenido oportunidades de escuchar música "erudita", "clásica" o "seria"³². Habrán escuchado algunos conciertos para orquesta. Quizás hayan asistido a algún ensayo abierto en el Teatro Colón.

También habrán trabajado en la exploración de material sonoro, y seguramente utilizaron algunos instrumentos "sustitutos", materiales concretos que brindan sonoridades interesantes y poco convencionales. Habrán realizado también, en algún momento de su recorrido escolar, producciones en ritmo libre.

Es improbable que en 6º grado estemos proponiendo por primera vez la audición de música erudita. Las condiciones necesarias que deben darse para llevar adelante este proyecto son las siguientes:

- haber realizado anteriormente trabajos de:
 - a. producción en ritmo libre, combinando sonidos en relaciones de sucesión/simultaneidad y continuidad/discontinuidad;
 - b. creaciones de climas sonoros, o paisajes sonoros;
 - c. discriminación auditiva de componentes de la obra musical;
- haber tomado contacto con músicas de diferentes épocas y lugares, reconociendo en ellas referentes de estilo, y las intenciones del autor.

–Condiciones materiales

Para el desarrollo de este proyecto, se deberá contar con los siguientes materiales para el trabajo:

- a. un equipo reproductor de música;
- b. discografía con diferentes versiones de la obra seleccionada;
- c. un número de materiales sonoros e instrumentos, que posibiliten el trabajo en subgrupos; suficiente cantidad y variedad de ellos para realizar una selección;
- d. material de consulta: bibliográfico, partituras de música contemporánea, etcétera.

³²Ninguno de los términos que habitualmente se utilizan para denominar globalmente este tipo de música nos parece satisfactorio. Algunas denominaciones resultan valorativas, otras discriminatorias y otras francamente limitativas.

Desarrollo de la propuesta de trabajo³³

Primera etapa

En un primer momento, el acento estará puesto en la **apreciación** (escucha reflexiva). Escuchar el comienzo de la obra (abarcando el paseo, El gnomo, y el viejo castillo; son diez minutos de música) en la versión para piano, propiciando que los chicos identifiquen cambios característicos de los elementos discursivos, y reconozcan cómo estos elementos y recursos han sido utilizados para comunicar ideas musicales. El camino en la audición desde lo "macro" (percepción global del fragmento elegido) permitirá reconocer tres desarrollos musicales, encadenados con una idea recurrente (el paseo), que crean dos atmósferas bien diferenciadas, y el paseo, nexo entre ambos períodos, se recorta dando cuenta de una idea (hasta podríamos hablar de "espacio físico") diferente.

"Escuchen todo el fragmento, y traten de identificar en cuántas partes podemos dividirlo."

"Cada una de las partes presenta un clima expresivo diferente. Ahora vamos a escuchar parte por parte. En el caso de la primera (el paseo) ¿qué carácter tiene? ¿Cómo podrían describirlas? ¿Qué les sugiere?"

Las respuestas que se obtienen pueden ser diversas. Es probable que surjan comentarios como:

"parece un anuncio de algo que va a pasar";

"parece la entrada de un rey a un palacio";

"es muy pomposa";

"lo interrumpen, es misterioso lo que sigue..."

La audición del primer cuadro (el gnomo) en forma aislada permite renovar las preguntas sobre el clima expresivo del fragmento. En este caso, los distintos elementos del discurso determinan más de un clima, pero todos confluyen en una atmósfera.

La sugerencia de realizar algún tipo de "baile", o juego corporal sobre el fragmento de "el gnomo", puede ayudar para captar lo esencial del carácter del mismo.

D: —Existe un contraste entre una melodía realizada sobre sonidos prolongados, seguida por una secuencia de sonidos breves. Además de la duración, ¿qué otras cosas cambian en una con respecto de la otra?

A: — Son otros instrumentos.

A: — Una parte es lenta y la otra rápida.

D: — ¿Pueden realizar con el cuerpo un movimiento en la parte lenta y otro diferente en la parte rápida?

Luego, en la reexposición de "el paseo" podrían surgir frases como éstas:

"Cuando aparece otra vez, da la sensación de timidez."

³³ Recordamos que se trata de un posible desarrollo a modo de ejemplo, y que las respuestas de los chicos aquí señaladas corresponden a una determinada situación de clase. Seguramente, al poner en marcha consignas de este tipo, el docente se sorprenderá frente a la riqueza de respuestas que diversos grupos de alumnos pueden ofrecer.

"Es más dulce, ya no es pomposo."

"No se nota tanto dónde termina, y enseguida empieza otra cosa..."

Las intervenciones del docente pueden orientar la reflexión de los chicos:

"¿Cuál les parece que será la causa de que el paseo no aparezca exactamente igual? Esta composición es descriptiva, ¿qué habrá querido decir el compositor con estas diferencias?"

Un juego que puede despertar la imaginación de los chicos, es pedirles que inventen un nombre a cada uno de los episodios. Y luego, en una lectura de todos los nombres que aparecieron, buscar los rasgos comunes que los llevaron a poner esos nombres, y compararlos con el nombre original. Esto puede dar pie a una conversación interesante debido a que la imagen de "gnomo" que los chicos pueden tener hoy dista mucho de la que Mussorgsky plasmó en este episodio.

Podríamos ofrecer otra versión de la obra. Es el docente quien decidirá (de acuerdo con la motivación que tengan los alumnos y las características del grupo) si conviene realizar una audición de todo el fragmento seleccionado en un principio en la nueva versión, o fragmentará la audición de "el paseo" en varias versiones, luego la de "el gnomo" en varias versiones, etcétera.

El objeto de estas nuevas audiciones es dar cuenta de los cambios y la permanencia: cambios en la instrumentación, en el caso de la versión orquestal, y cambios más profundos en las otras versiones sugeridas (fragmentos facilitados, reemplazos, etcétera).

D: — ¿Qué es lo que hace que esta versión suene "rockera"?

A: — La batería: el ritmo que no está en la otra versión es de rock.

Una respuesta de este tipo podría habilitarnos para realizar un análisis más profundo de aquellos elementos rítmicos que se mantienen y los que se modifican en la versión del trío.

D: — Si Mussorgsky hubiera contado con un sintetizador, ¿les parece que lo hubiera utilizado de esta manera?

A: — El sintetizador imita voces en el paseo; si el autor hubiera querido, lo hubiera escrito para coro. A mí me gusta "cantado".

A: — El primer cuadro parece música espacial. En la época que vivió Mussorgsky no se hacían viajes al espacio ¿no?

A: — El cuadro que vio no pudo haberle hecho escribir una música así, pero las fotos de Marte que podemos ver ahora, sí.

Si se centra la atención en lo que los timbres aportan, se podrá llegar a la conclusión de que se trata de recreaciones profundas de la obra. Aquí también podríamos habilitar un espacio para el juicio crítico. Basándose en el gusto personal, los chicos pueden dar su opinión sobre las distintas versiones escuchadas.

El docente aportará datos sobre la obra, las circunstancias en las que fue escrita, algunos datos relevantes del autor, la época, el ambiente, etc. También puede plantearse

como tema a investigar por los alumnos, siempre con la orientación del maestro en relación con el lugar de la búsqueda de la información: el docente debe saber si en la biblioteca de la escuela podrán encontrar material, o facilitarlo. Puede realizar una guía, corta pero precisa, para orientarlos en la búsqueda de datos, etcétera.

Toda esta tarea de **contextualización** es importante en una primera etapa; el docente deberá acotar el tiempo que efectivamente se puede dedicar a este tipo de trabajo, antes de avanzar hacia las acciones de producción musical.

Segunda etapa

Comienza el trabajo de producción musical

En una segunda etapa, se puede proponer un trabajo de ejecución vocal e instrumental de la melodía correspondiente a “el paseo”.

“Vuelvan a escuchar la melodía del paseo. ¿Podemos cantarla todos juntos?”

La interpretación vocal de la melodía del paseo (no necesariamente completa, puede realizarse alguna versión "facilitada"³⁴), permitirá plantear a los chicos la posibilidad de efectuar alguna instrumentación sobre ella.

Creemos que la versión orquestal es tan rica que no es conveniente utilizarla para realizar un trabajo de instrumentación sobre la grabación. Esta actividad podría pensarse en el caso de que el docente cuente con los medios como para llevar a cabo una grabación de base, que permita la superposición posterior de partes y juegos tímbricos.

La línea melódica podría estar a cargo de algunos instrumentos de placa, viento o teclado (si contáramos con ellos), si se realiza una selección cuidada de los timbres y las características técnicas del instrumento para que el producto musical de la ejecución mantenga la expresividad y buen gusto. La atención en las propuestas de instrumentación que surjan estará centrada en tratar de ser "fieles" al carácter de este episodio.

Esta instrumentación será retomada en la etapa final del trabajo, cuando se realice la ejecución final de la obra, alternando “el paseo” de Mussorsky con los episodios que van a crear los alumnos.

La creación de los “cuadros” musicales

“Vamos a tomar como modelo la idea que dio origen a la obra de Mussorgsky, de la que escuchamos un fragmento, y vamos a realizar una similar, pero nuestra.”

Organizada la clase en subgrupos de trabajo, se le pedirá a cada grupo que elabore un "episodio musical". Este puede ser un clima sonoro, una melodía, un juego de timbres y ritmos, que respondan al sentimiento que se busca expresar (carácter). Si damos la consigna en forma particular, dentro de cada grupo, por ejemplo:

³⁴ Se incluye en el Anexo una versión facilitada del paseo. La misma aparece reducida, en otra tonalidad, para poder ser ejecutada por los chicos. En el caso de los maestros pianistas, seguramente podrán utilizar la versión original, y realizar sobre ella otras adaptaciones posibles.

Grupo a. miedo

Grupo b. melancolía

Grupo c. alegría

Grupo d. disparate

Podría ser interesante habilitar un espacio y un tiempo para la reflexión acerca del alcance que tiene cada uno de estos términos. Seguramente el hecho de que en el seno de cada grupo hayan establecido diferencias y acuerdos con respecto a la consigna de carácter que se les dio, enriquecerá el trabajo musical posterior.

Es importante establecer las pautas de trabajo a tener en cuenta: que los alumnos tengan presente la necesidad de "probar" cada idea o propuesta que surja en el grupo antes de aceptarla o rechazarla, etcétera.

También hacer hincapié en la importancia de determinar las fuentes sonoras que van a utilizar, de acuerdo con el clima que desean crear.³⁵

Es muy probable que las producciones de los grupos se organicen fuera de la métrica: es decir, resulten pequeños episodios musicales en ritmo libre, de música concreta. Los chicos pueden sentirse más capaces de plasmar una idea extra musical en música en un contexto libre.

Sin embargo debe existir un principio de organización: previamente deberán haber realizado experiencias de producción en ritmo libre (también llamado liso, o amensural), combinando sonidos en relaciones de sucesión/simultaneidad y continuidad/discontinuidad.

La exploración que realicen del material sonoro (o que hayan realizado con anterioridad) será de muchísima importancia para ampliar el espectro de posibilidades en el momento de organizar su obra. Recordemos que en los chicos de esta edad la anticipación de la imagen sonora buscada es el impulso generador para una exploración más intencional y selectiva.

El docente puede tomar previamente la decisión de indicar como encuadre del trabajo la realización en tiempo libre, así todos los grupos se manejarán dentro de esta característica. Ello dependerá nuevamente de las experiencias previas, de las oportunidades que hayamos brindado al grupo para trabajar de esta manera, de las características internas del grupo-clase (chicos inquietos y curiosos, que mostraron en experiencias anteriores una búsqueda interesante y rica, etcétera).

Una vez más el docente guía la actividad atendiendo el desarrollo particular de cada grupo, y las problemáticas particulares que se presentan.

Probablemente, en un recorrido por los subgrupos de trabajo, se pueda observar que inician la tarea realizando alguna improvisación individual dentro de cada grupo. Puede existir un plan previo o a partir de una idea particular iniciarse una discusión interna con aportes de otros miembros del grupo.

La orientación que se les brinde a los alumnos permitirá a los diferentes grupos resolver la tarea de manera diversa, y buscar la metodología de trabajo que más se ajuste a

³⁵Para un músico profesional (un compositor), buscar a través de los timbres, la dinámica o el tempo, representar o connotar determinado clima expresivo, resulta "estereotipado", en el sentido más vulgar del término. Pero en la creación musical de los chicos, que no tienen un manejo "profesional" del lenguaje musical, esas "asociaciones comunes" son en parte una herramienta más para resolver la tarea que se les encomienda. Si bien debemos ayudar a los chicos para superar esos estereotipos, también deberíamos mostrarnos tolerantes en aquellos casos en los que no encuentren otras formas de resolver el trabajo, siempre estimulando la búsqueda de resoluciones más interesantes.

sus necesidades. En el planteo de una experiencia creativa es muy difícil establecer pautas fijas, o un orden de trabajo preestablecido. La atención del maestro estará centrada en organizar las ideas, en aquellos casos en que el subgrupo no pueda encontrar una forma de avanzar, fundamentalmente, en el momento de la selección y la combinación de las ideas musicales:

"Si entendí, lo que están buscando es un aumento en la intensidad y en la textura, por superposición con entradas sucesivas y aumento de la velocidad de los distintos sonidos seleccionados. ¿Probaron otro orden de entrada de los sonidos? ¿Están seguros de que éste que están haciendo es el que más favorece el efecto que quieren lograr?"

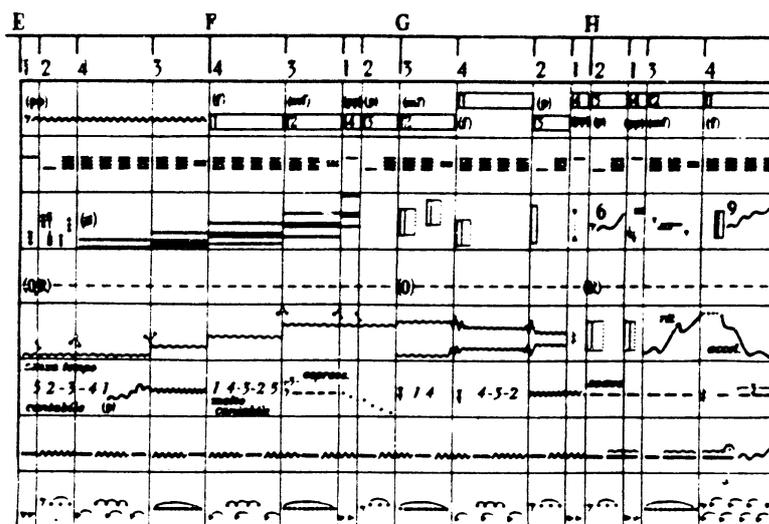
"Realmente lograron transmitir una gran tristeza con esos timbres que seleccionaron, pero me parece que el cierre del episodio es muy abrupto; ¿podrían probar otra manera de resolver el final?"

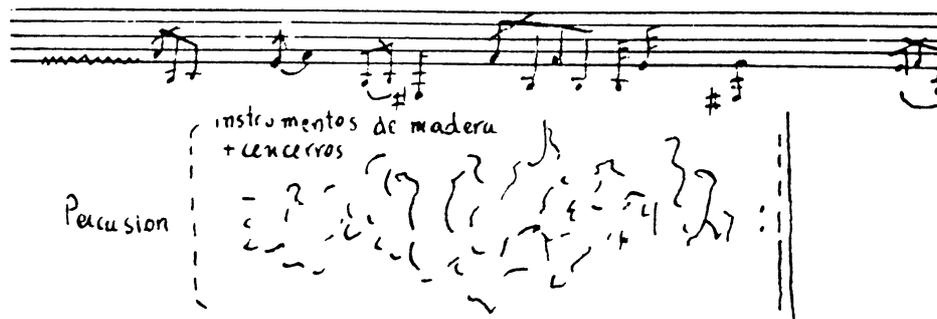
Puede resultar muy interesante, mantener en "secreto" en el seno de cada subgrupo la consigna de carácter dada. Esto puede generar, en la etapa final de la exposición de todos los trabajos, un elemento más para la evaluación: comprobar si, a los oídos del resto de la clase, lograron transmitir lo que se propusieron.

En este trabajo de creación de los diferentes episodios probablemente utilicen más de una clase. Por ello, podría realizarse una "partitura" analógica, que les permita recordar de una clase a otra lo que han realizado. Si a esto sumamos la posibilidad de una grabación (del producto de cada uno de los grupos), podremos continuar con el trabajo sin correr el riesgo de tener que "empezar de cero" en la siguiente clase.

Quizás se les podría ofrecer a los chicos algunas partituras de música contemporánea para que vean cómo los músicos resuelven la notación de determinados hechos sonoros, y prevenirlos acerca de la necesidad de realizar una suerte de guía de lectura o glosario, en la que quede más explicitado el alcance de los símbolos que utilicen para graficar su música.

BOGUSTAW SCHAFFER
"TERTIUM DATUM", para clave
e instrumentos, primera ejecu-
ción 18/9/1960, Cracovia. ©
1962 Polskie W. M.





El percusionista debe ejecutar los ritmos que los dibujos le sugieran. (GERARDO GANDINI, Cadencias, 1966-II, para violín y orquesta de cámara.)

Los apuntes o anotaciones del docente también serán de gran utilidad en el momento de retomar el trabajo.

Cuando cada subgrupo considere que está en condiciones de mostrar su obra, será el momento de realizar una puesta en común. Para ello, deberá efectuarse un ensayo previo de la melodía de "el paseo", y acordar el orden general de interpretación.

Uno de los momentos más interesantes de este trabajo es la charla posterior a la audición de la obra creada. La opinión conjunta de los chicos acerca del trabajo realizado por cada subgrupo de alumnos; las explicaciones que puedan realizar sobre la forma en que resolvieron el trabajo; el análisis de las partes más logradas, para encontrar la justificación de dicho logro; la posibilidad de aportar ideas para mejorar algún episodio; la ejecución reiterada de algún pasaje que es posible de mejoras, etc., enriquecen el trabajo y lo tornan más significativo. Se trata de brindar la oportunidad de reflexionar sobre la acción.

Una vez concluida esta etapa de revisión puede realizarse una grabación completa de la obra. Esta grabación podría ser motivo de una nueva audición y revisión, o quizás se podría pensar en una "edición" de la obra en casetes, en cuyo caso también se debería considerar la posibilidad de elaborar un diseño de tapa en el marco de la clase de Plástica.

Los contenidos didácticos

En el desarrollo de este proyecto, se trabajaron los siguientes contenidos didácticos:

Apreciación del discurso musical

- Escucha reflexiva de una obra del repertorio clásico.
- Identificación y discriminación auditiva de *fuentes sonoras*: instrumentos de la orquesta sinfónica, de grupo de rock, sonidos electrónicos.
- Identificación auditiva de la *textura musical* de la obra.
- Reconocimiento de la *macroestructura formal* de la obra.
- Reconocimiento del *carácter* de los diferentes episodios de la obra.

Producción del discurso musical

- Exploración y selección de fuentes sonoras, para su aplicación en la producción musical, de acuerdo con el carácter.
- Improvisación musical en ritmo libre.
- Producción musical de episodios (climas sonoros) en tiempo libre, atendiendo a las pautas dadas (en relación con la forma y carácter).
- Ejecución vocal/instrumental de la obra creada.
- Reflexión y juicio crítico sobre la producción grupal.

Contextualización del discurso musical

- Contextualización (ubicación histórica-geográfica-social) del ejemplo utilizado para la apreciación.
- Contextualización del género y estilo trabajado relacionándolo con las propuestas presentes en el actual campo cultural.

Derivaciones posibles a partir de este proyecto

La particularidad de la obra de Mussorgsky está en el conocimiento que poseemos acerca de su origen: sabemos qué cuadros inspiraron al compositor. Él realizó la tarea de llevar a otro lenguaje la esencia expresiva que interpretó en las pinturas. Posiblemente haya diferencias importantes entre lo que el músico sintió e interpretó frente a cada cuadro con lo que el pintor sintió y quiso expresar en el momento de pintarlos. Esta diversidad es lo que le otorga riqueza a la expresión artística.

Sería interesante ver qué sucede si, como camino inverso, se les propone a los chicos realizar en forma posterior cuadros para cada uno de los episodios musicales compuestos. Este trabajo debería hacerse con el acuerdo del/la profesor/a de Plástica, en el espacio de esa asignatura.

También sería recomendable realizar una muestra conjunta, en la que se expongan esos cuadros y se interprete la obra musical, para ver cuál es la recepción del público (esté formado por chicos de otros grados, o por padres): comprobar si realmente se consiguió

transmitir el sentimiento o estado de ánimo que se buscaba, si los oyentes-espectadores pueden relacionar cada una de las imágenes con su correspondiente episodio musical.

Podría plantearse un trabajo similar al que llevó a cabo el compositor ruso: que realicen primero los cuadros, y luego la música. También, la posibilidad de realizar algún trabajo dramatizado, escenificando los cuadros. Podría intentarse dar un paso más: ¿qué texto podemos producir a partir de cada uno de estos episodios? Un poema, una breve prosa, un cuento... En un plano menos ambicioso, y relacionando el trabajo realizado desde el eje de apreciación, podrían asistir a un concierto sinfónico, si coincidiera en la programación de alguna de las orquestas locales la ejecución de la obra estudiada, o la audición de otras obras del mismo autor o período.

La música en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área

Hasta aquí se han presentado experiencias destinadas al segundo ciclo de la Educación General Básica. A modo de síntesis final, tomando los tres ejes planteados: apreciación, producción y contextualización, realizaremos una caracterización que dé cuenta del tipo de perfil que es esperable que los alumnos presenten en este ciclo.

Dicha caracterización se plantea teniendo presente la diversidad de experiencias que cada grupo de alumnos pudo realizar en su recorrido por el primer ciclo, y los aprendizajes logrados en ese trayecto. Desde este punto de vista, se trata de pensar toda caracterización como la consecuencia del tipo y la calidad de experiencias e interacciones por las que ese grupo humano ha transitado. Se parte, entonces, de un perfil medio esperable de alumnos con una historia escolar que, a partir de las situaciones de enseñanza que la escuela le ofrezca en el transcurso del segundo ciclo, lograrán adquirir nuevos aprendizajes. La siguiente descripción daría cuenta del alcance de dichos logros.

Producción del discurso musical

En el segundo ciclo, los alumnos que han sido motivados para el trabajo muestran un mayor interés en el aprendizaje de recursos técnicos que les permiten abordar las actividades de ejecución vocal y/o instrumental con creciente autonomía. Continúan la exploración del uso de la voz dentro de la estructura tonal y fuera de ella. En la elaboración de sus producciones utilizan diversas modalidades de emisión-articulación: silbidos, tarareo con mediadores (ejemplo: mirlitón), scat³⁶, etc. y diferentes combinaciones de la voz hablada y cantada en simultaneidad y sucesión. El repertorio vocal compartido por el grupo durante el primer ciclo se acrecentará durante el segundo ciclo con la inclusión de canciones que comprometan destrezas vocales de mayor nivel de exigencia en relación con la afinación, respiración, extensión, tesitura, etcétera.

Algunas de las variables que caracterizan esta jerarquía de dificultad relacionadas con la factura de las canciones son:

-en relación con la afinación, *motivos melódicos que presentan cambios de dirección y saltos,*

-en relación con la tesitura, *ámbito de alturas mayor a una 8va,*

-en relación con la respiración, *unidades formales de igual y diferente extensión, separadas por cesuras breves que comprometen la regulación del aire por períodos de mayor extensión (ampliación del fiatto).*

³⁶ Scat: canto sin letra, en el que se pronuncian *ad libitum* sílabas incoherentes. El vocalista de jazz usa su voz improvisando libremente y fraseando con la misma elasticidad de un instrumentista. Louis Armstrong fue el primero en cantar scat. En el jazz moderno se sustituye a menudo la palabra scat por bop vocals.

En este ciclo estarán en condiciones de comenzar a realizar experiencias que permitan acceder progresivamente a la polifonía.

Las producciones en ritmo libre combinarán sonidos en relaciones de sucesión/simultaneidad y continuidad/discontinuidad. En cuanto a las experiencias rítmicas dentro de la estructura métrica, emplearán *motivos rítmicos de densidad cronométrica*³⁷ *media y alta, utilizando valores de subdivisión y sus derivados (en pie binario y ternario)*³⁸. También se incorporan en las producciones rítmicas de este ciclo los *ritmos del folclore afro-rioplatense, desplazamientos métricos y compases equivalentes del folclore argentino en relaciones de sucesión*.

En relación con el uso de fuentes sonoras, se estimulará a los alumnos en la búsqueda de diferentes modos y medios de producción del sonido, experimentando con la aplicación de diferentes modos de acción sobre una misma fuente sonora.

En la práctica de conjunto o *ejecución concertada*, los alumnos participarán de *proyectos vocales, instrumentales o mixtos en arreglos que comprometan más de cuatro partes en vinculaciones sucesivas, y cuatro en relaciones de simultaneidad*.

Si se realizó una tarea tendiente a lograr una creciente autonomía, estarán en condiciones de organizar las propias secuencias de trabajo. En las producciones (interpretación y/o creación) podrán organizarse *en grupos de diferente número de integrantes, con alternancia de roles individuales y de conjunto*.

En esta etapa, la anticipación en la mente de la imagen sonora buscada es un importante impulso generador para la exploración más intencional y selectiva. La selección y la combinación apropiada de recursos musicales, y el empleo intencional de determinadas estructuras haciendo un uso expresivo de los elementos discursivos caracterizarán sus producciones personales. En proyectos de producción crearán *pequeñas obras* que respondan a características rítmicas, melódicas y formales acordadas de antemano, haciendo *uso expresivo* de algunos de los *elementos del lenguaje musical*.

Apreciación del discurso musical

En las audiciones los alumnos del segundo ciclo *identificarán y denominarán algunos elementos del discurso musical*. En esta etapa se incorporan algunos *rótulos específicos* que aluden a determinadas relaciones que fueron desarrolladas únicamente desde la producción en el primer ciclo. Las relaciones sonoras discriminadas auditivamente presentan diferencias más sutiles en series que contienen una complejidad creciente de elementos en cantidad y calidad: esto significa que en este ciclo los alumnos atenderán a más de una variable por vez, y podrán utilizar gráficas analógicas más complejas que den cuenta en forma simultánea de las variables atendidas. Esto denotaría un avance en relación con el primer ciclo, ya que hasta el momento atendían una sola variable por vez.

Los tiempos de atención y concentración más prolongados y estables permiten la inclusión de *obras musicales más extensas*. Los niños pueden identificar cambios característicos de elementos discursivos y reconocer cómo estos elementos y recursos han sido usados para comunicar ideas musicales.

Ellos evalúan sus propios trabajos y proponen diversos caminos para la resolución de problemas planteados. Reconocer en la música *referencias a los componentes estilísticos y las intenciones del compositor* son niveles de análisis que se inician en este ciclo. Así

³⁷ Cantidad de sonidos por tiempo.

³⁸ Ver Anexo: algunas consideraciones respecto de la rítmica y la métrica.

se podrán *detallar, describir y comparar las músicas de diferentes culturas*, empleando el vocabulario musical específico.

Con el desarrollo de un mayor nivel de comprensión y la posibilidad de realizar contextualizaciones cada vez más abarcativas se va consolidando la emisión de juicios sobre obras musicales de producción propia o ajena. Los alumnos en este ciclo pueden considerar distintas posturas, analizar y tomar en cuenta mayor cantidad de variables para elaborar su crítica, aunque no logran todavía una posición autónoma.

Contextualización del discurso musical

Toda experiencia musical se da dentro de un contexto³⁹. Como entendemos que la contextualización se da tanto en experiencias de apreciación como de producción, el alcance de este eje en torno al discurso musical específico que se trabaja en el aula está explicitado en el desarrollo de los apartados anteriores. Pero, en términos generales, podría decirse que abarcará un horizonte más amplio, en el sentido de relacionar mayor cantidad de datos del contexto.

Si se tiene en cuenta que la contextualización también abarca a todo el movimiento musical que se da en una sociedad, ¿de qué manera se puede incluir este aspecto "macro" en el aula, en el segundo ciclo?

Una de las formas posibles es promover que los alumnos se familiaricen con la actividad musical del campo cultural realizando distinto tipo de experiencias, por ejemplo: consultar una cartelera de espectáculos en el diario, compartir la lectura de los suplementos de cultura de los mismos, confeccionar una cartelera cultural para la escuela, etc. Este tipo de tareas se ven posibilitadas en este segundo ciclo por los conocimientos adquiridos en el área de Lengua.

Es función de la escuela contribuir a ampliar el horizonte de experiencias de los alumnos, entonces se debería promover la asistencia a conciertos y recitales de todos los géneros y estilos programando salidas con los alumnos e instalando en el aula, como tema de conversación, la diversidad de ofertas del medio, sean éstas de música clásica, folclórica, popular, rock, etc. De esta manera los alumnos podrán ver como una alternativa atractiva la posibilidad de emplear su tiempo libre (y el de la familia) en la asistencia a espectáculos musicales. Los comentarios que el docente pueda hacer como oyente de los espectáculos que se ofrecen en la ciudad serán muy valorados por los alumnos, no sólo por ser "el maestro" quien los hace, sino porque de esa forma se muestra como auditor comprometido, que realiza aquello que promueve como práctica entre sus alumnos.

³⁹ Remitimos al lector al desarrollo general del tema en los documentos anteriores.

A modo de cierre

En esta sección se han privilegiado las prácticas en torno a las propuestas de **producción rítmica e instrumental** y la **creación musical** de los niños. Se ha querido reflejar el funcionamiento del aula como un espacio para disfrutar y producir música. En las secuencias de trabajo desarrolladas se ha intentado mostrar cómo se pueden ir concretando en la práctica cotidiana, a través de los ejes de *producción, apreciación y contextualización*, los propósitos educativos para que los niños se conviertan en mejores oyentes y productores de música.

Era intención de los autores incluir otras propuestas, por ejemplo el trabajo en torno a la ejecución vocal, tema que merece un profundo tratamiento. Aunque este tema no haya estado presente en este documento, se considera pertinente que sea objeto de una constante revisión en las prácticas del aula.

Se espera que estas propuestas puedan convertirse en herramientas útiles para el trabajo en el aula, y contribuyan a instalar prácticas poco frecuentes. También es esperable que puedan servir para emplear la misma idea con otros recursos, o el recorrido trazado para aplicar a otras situaciones, entre otras posibilidades. En tal sentido, cabe reiterar que las situaciones no fueron pensadas con el objeto de que se trasladen al aula tal como aquí se presentaron, sino que fueron desarrolladas con los alumnos y desde ese lugar han sido redactadas con el único objetivo de ejemplificar los temas propuestos.

Los autores de este documento confían, desde la concepción que han venido proponiendo a partir del *Documento de trabajo nº1*: que el arte se enseña y se aprende; de la interacción de los lectores con este trabajo surgirán observaciones y sugerencias que ayuden a avanzar en futuras revisiones.

ANEXO

Algunas consideraciones respecto de la rítmica y la métrica: una posible forma de organizar los contenidos de la producción rítmica

La expresión musical de los chicos involucra en sus producciones el desarrollo del ritmo. Por ello, la progresión en la ejecución rítmica es un contenido de la educación musical por trabajar durante toda la escolaridad. En este documento, para dar cuenta del nivel de dificultad de los ritmos que los chicos ejecutan (se hace referencia a las ejecuciones con ritmo métrico), se adopta el criterio de indicar cuáles son los rasgos particulares de esos ritmos para expresarlos en términos de contenidos de aprendizaje. Para precisar esta caracterización, se recurre a cuestiones de la rítmica y la métrica, razón por la cual presentamos esta ampliación del tema.

Cabe reiterar que los conceptos aquí presentados intentan orientar la acción pedagógica para que el maestro ordene los materiales musicales de manera tal de ofrecer a sus alumnos la posibilidad de ejecutar progresivamente ritmos cada vez más ricos y variados. De ninguna manera se pretende que los alumnos aborden estos conceptos desde su comprensión tal como aquí se presentan, sólo se trata que puedan expresarse con diversos materiales musicales.

Entonces, entrando en el tema, es posible decir que: al escuchar una obra musical la gente habitualmente palmea o "sigue" su desarrollo con el pie; esto surge como una consecuencia natural cuando la métrica ha sido un elemento estructurante fácilmente perceptible por el auditor. Por lo tanto, aquellas obras en que la unidad de medida utilizada por el ejecutante es claramente perceptible pertenecen a la categoría de ritmo métrico. El repertorio tradicional y popular, como la mayoría de las canciones infantiles, corresponden a esta categoría. El caso contrario son las obras con ritmo libre.

La música de Occidente se ha configurado por diversos procedimientos. Uno de ellos es la métrica.

La métrica es la medida del ritmo, alude a la dimensión temporal de la música. La medida de la música se manifiesta por medio de constantes temporales y por su condición de medir también se las denomina **escalas de medida**. Estas escalas constituyen los componentes de la estructura métrica: tiempo, metro y pie.

En la rítmica proporcional o divisiva estas constantes temporales son isócronas, o sea unidades que se producen a igual intervalo de tiempo entre una y otra. En los ritmos latinoamericanos como en algunos del folclore europeo estas constantes no son isócronas, como en los compases aditivos, tema que se desarrollará en otra ocasión.

Ahora bien, **¿por qué estructura métrica?**

Estructura: porque contiene tres componentes de medida que se vinculan estableciendo un sistema de relaciones.

Métrica: porque sirve para medir la dimensión temporal de la música.

Componentes de la estructura métrica

–El tiempo

Es la unidad de medida utilizada generalmente como referencia para ubicar las otras unidades. Por esta condición se la denomina **medida patrón**. Depende del "tempo" (velocidad de la obra). Si la obra escuchada es de velocidad rápida, el tiempo será rápido; si, por el contrario, ésta es de velocidad lenta obviamente el tiempo resultará lento.

Esta unidad de medida es la que permite a un grupo de personas compartir una ejecución, porque facilita el alcance de la sincronía.

Es frecuente que los chicos descubran con facilidad los tiempos de una obra musical; por ejemplo, cuando se les pide que acompañen una canción con las palmas. Frecuentemente se lo denomina pulso, pero tiempo musical es la denominación final que el alumno debería darle cuando lo utiliza para identificar el compás.

La denominación pulso resulta ambigua por las siguientes razones:

– En el medio escolar se lo identifica con el "siempre igual", aludiendo a su rasgo de isocronía, o sea igual intervalo de tiempo entre uno y otro ataque. Sin embargo las otras unidades de medida (acento métrico y división) también se producen a intervalos de tiempo iguales entre sí. Podríamos decir que la regularidad no es un rasgo exclusivo del tiempo ya que el acento y la división son regulares porque se producen a igual intervalo de tiempo entre ataques (ITEA). Es decir son todas pulsaciones.

– Los tiempos no siempre se producen a igual ITEA; tal es el caso de los compases aditivos en que los tiempos no son isócronos. Si asociamos al pulso con la condición de regularidad en este caso tampoco corresponde denominarlo así.

"Las escalas de medida, tal como su nombre lo indica, son un patrón para medir la música. Es un error muy frecuente considerarlas un recurso para la instrumentación.

"Por la frecuencia con que se presentan en la vida cotidiana, son adquisiciones que todo alumno puede alcanzar. Lo equivocado es creer que su ejecución es sinónimo del desarrollo rítmico. Una persona puede considerarse con dominio rítmico cuando es capaz de producir motivos y frases rítmicas, no así cuando sólo puede medirlas. el tiempo resulta útil en la instrumentación de trozos si es tomado como referencia para decidir eficazmente la inclusión de un ritmo o efecto sonoro en la ejecución. Desechamos su uso como forma de instrumentación del tipo percutir durante toda una frase el tiempo con claves y el acento con panderos."⁴⁰

–El pie

Los tiempos musicales pueden dividirse en subunidades. En la rítmica proporcional podemos encontrar que el tiempo contiene agrupamientos de a dos o de a tres. Esta relación

⁴⁰S. Malbrán. *El aprendizaje musical de los niños*. Bs.As., Ed. Actilibro, 1991.

entre tiempo y divisiones se percibe como una Gestalt⁴¹. Del modo en que se vinculan ambos componentes resulta:

pie binario el tiempo contiene 2 subunidades

pie ternario el tiempo contiene 3 subunidades

La denominación *pie* se remonta a los griegos y es usada frecuentemente en los trabajos de musicología. En la educación musical, en cambio, son más frecuentes los rútu-los división o subdivisión. Estas denominaciones pueden resultar ambiguas o correctas, según se las considere respecto a uno u otro componente. Por ejemplo, en el compás 2/4, la negra es la figura que representa el tiempo, en tanto que las corcheas pueden denominarse división si se las relaciona con el tiempo y subdivisión si se las relaciona con el acento métrico. Dicho de otra manera:

–la negra se divide en corcheas y se subdivide en semicorcheas

–la blanca se divide en negras y se subdivide en corcheas

		acento métrico
2/4		tiempo
		división del tiempo o subdivisión del compás

–El metro

Son unidades de agrupamiento mayor que contienen a los tiempos. Frecuentemente se denomina acento. Sin embargo, "acento" supone aumento de intensidad. De acuerdo con el fraseo de una melodía, ésta no se acentúa cada vez que comienza un compás. Si esto ocurriera carecería de valor expresivo percibiéndose fragmentaciones en el transcurso de la misma. Por lo tanto, el cambio de uno a otro compás puede requerir descenso de intensidad.

Habitualmente para identificar por audición el metro de una obra musical se recurre al concepto de tiempos fuertes y débiles. Sin embargo, de acuerdo con las características de construcción del discurso musical, otras variables como el fraseo y el ritmo armónico son determinantes del metro.

Si el fraseo constituye un componente estructurante para determinar el metro de una obra musical, no podemos sostener que la diferencia entre un compás de dos tiempos y un compás de cuatro tiempos sea la cantidad de tiempos fuertes y débiles que lo forman. Entonces, desde esta perspectiva podemos decir que, según el fraseo, un compás de cuatro tiempos contiene *mayor información* que un compás de dos tiempos.

⁴¹Psicología de la Gestalt: escuela de psicología que se dedicó principalmente al estudio de la percepción. Gestalt en alemán quiere decir "configuración". Frente al asociacionismo imperante, la escuela de la Gestalt postulaba que las imágenes son percibidas como un todo y no como una suma de sus partes constitutivas. Enciclopedia Microsoft (R) Encarta (R) 97, Microsoft Corporation.

Si la palabra acento implica aumento de intensidad, quizás el término **metro** resulte más adecuado para dar cuenta de estos cambios.

Para finalizar este análisis cabe destacar que el tiempo, el metro y el pie no tienen existencia propia; se desprenden de un discurso musical. Cuando una persona bate palmas de manera isócrona, no está percutiendo elementos de la estructura métrica.

Tipos de estructuras métricas

Los componentes de la estructura métrica son relacionables:

- El resultado de la relación entre tiempo y su división determina el **pie** de una obra musical.
- El resultado de la relación entre tiempo y acento métrico determina el **metro** de una obra musical.

El modo en que se vinculan los tres componentes de la métrica determina los diferentes compases que conocemos:

<i>metro 2</i>	pie binario compás de numerador 2
	pie ternario compás de numerador 6
<i>metro 3</i>	pie binario compás de numerador 3
	pie ternario compás de numerador 9
<i>metro 4</i>	pie binario compás de numerador 4
	pie ternario compás de numerador 12

Frecuentemente al escuchar una obra puede suceder que se perciben los tiempos y los acentos, relación que determina el metro, y no se percibe la división de los tiempos lo cual no permite determinar el pie de la obra. En este caso si bien la obra pertenece a la rítmica proporcional o divisiva, desde la audición no podemos identificar auditivamente la estructura métrica. Sin embargo, al observar la partitura comprobamos que el autor la escribió en una determinada estructura métrica. En estos casos se puede hablar de compás de escritura y no de compás perceptivo.

La rítmica

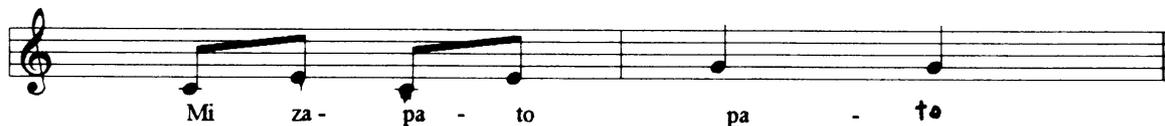
La rítmica alude al discurso musical en su desarrollo temporal. En una melodía hay una dimensión intervalar de alturas (la sucesión de sonidos graves, medios y agudos) y otra intervalar de duraciones (lapso que separa un sonido de otro).

Al comparar la estructura de un edificio que sostiene los muros y la mampostería de toda la casa en relación con la música, podríamos establecer que:

- esa estructura es la **métrica** donde se apoya toda la mampostería,
- dicha mampostería es la **rítmica**.

Veamos este concepto en un ejemplo:

Mi zapato pato (fragmento)



Si analizamos la rítmica de esta melodía y la estructura sobre la cual se organiza, observamos las siguientes relaciones:

The diagram illustrates the relationship between the melody and its underlying metric structure. It consists of five horizontal lines. The top line is the musical notation from the previous image, with lyrics 'Mi za - pa - to pa - to' below it. The second line, labeled 'RÍTMICA', shows a horizontal bar with vertical tick marks indicating the rhythmic values of the notes. The third line, labeled 'ESTRUCTURA MÉTRICA', shows a horizontal bar with vertical tick marks indicating the metric structure, with a vertical line separating the first and second measures. The fourth line, labeled 'DIVISIÓN', shows a horizontal bar with vertical tick marks indicating the division of the metric structure into smaller units. The fifth line, labeled 'METRO', shows a horizontal bar with vertical tick marks indicating the tempo, with a vertical line separating the first and second measures. The labels 'TIEMPO', 'DIVISIÓN', and 'METRO' are positioned to the right of their respective lines.

En este caso la estructura que sostiene el ritmo de la melodía es de dos tiempos de pie binario, y los valores en que se articula el ritmo se corresponden con los tiempos y divisiones de la métrica. En el primer compás se encuentra el primer y segundo tiempo dividido y en el segundo compás, primer y segundo tiempo articulado. Tiempo articulado hace mención a un valor con sonido. El tiempo puede corresponderse con el ritmo de la melodía usando valores articulados, en silencio o prolongados en algunos tiempos.

A toda organización rítmica del campo métrico subyace una estructura. La estructura métrica está aunque no se oiga y de acuerdo con las características rítmicas de una canción se la puede oír en el ritmo, o bien, en casos donde el ritmo de la obra se contrapone a la métrica, debemos advertirla. Por ejemplo, en la obra "Empty Pocket Blues" los valores de la rítmica no coinciden solamente con las constantes métricas:



Este valor se articula antes del tiempo, se produce un corrimiento de la métrica. Es por ello que también se lo denomina “desplazamiento métrico”.

Desplazamiento métrico: procedimiento que consiste en enriquecer la rítmica de una obra cuando se produce un conflicto entre ésta y la métrica. Esto ocurre cuando los valores rítmicos se articulan desplazados de las acentuaciones métricas. Alude a las síncopas, contratiempos o a las diversas acentuaciones dinámicas no coincidentes con los puntos de inflexión naturales.

Podemos distinguir tres casos de desplazamientos métricos:

- | | | |
|---------------------|--|---------------------------|
| 1. Por prolongación | | (síncopa) |
| 2. Por omisión | | (contratiempo) |
| 3. Por enfatización | | (acentuaciones dinámicas) |

En este trabajo se ha tomado el concepto de “desplazamiento métrico” ya que resulta más abarcativo en relación con las estimaciones en jerarquía de dificultad de la producción rítmica de los alumnos. Como se señalara en el apartado referido al análisis de la rítmica y la métrica en el capítulo de los arreglos instrumentales, es probable que un grupo de alumnos pueda ejecutar ritmos con desplazamientos métricos (síncopas, contratiempos etc.) luego de haber realizado producciones con ritmos coincidentes con valores de la métrica (tiempos, divisiones, etcétera).

Compases equivalentes

En este documento se menciona este concepto como contenido de la producción rítmica en la situación de clase que toma como motivo de trabajo la chacarera, cuyo ritmo básico resulta de la ejecución simultánea de los compases de 6/8 y 3/4. Podríamos decir que son compases con idéntico número de figuras distribuidas en diferente pie.



”...está constituido por dos tipos de compás que son los únicos utilizados en un trozo musical. No es indispensable que los dos tipos elegidos tengan la misma duración, pero sí que su estructura acentual y rítmica sea diferente(...) En la música argentina y en la de algunos otros países latinoamericanos existen danzas populares que utilizan el compás equivalente de duración igual (6/8-3/4).”⁴²

⁴² Quirós, JB de elementos de rítmica musical, Barry, Bs. As., 1955. Tomado del DC 86.

Partituras

“Empty Pocket Blues”

Allegretto 92-104

The musical score for "Empty Pocket Blues" is presented in four systems, each consisting of a treble and a bass staff. The piece is in 12/8 time and marked "Allegretto".

- System 1:** The treble staff begins with a *mf* dynamic marking. The bass staff starts with a *sub* marking under the first note.
- System 2:** Continuation of the melodic and bass lines.
- System 3:** The treble staff features a *mp* dynamic marking. The bass staff continues with a steady eighth-note accompaniment.
- System 4:** The treble staff has a *f* dynamic marking. The piece concludes with a double bar line.

“Empty Pocket Blues”

una posible propuesta de instrumentación

The musical score is arranged in two systems. The first system includes staves for PIANO (treble and bass clefs), MIRLITÓN (treble clef), PLATILLO (with the instruction "(improvisación libre)"), CAJA CHINA (with the instruction "(improvisación libre)"), GUIRO, and PARCHE. The second system continues the piano part and includes staves for MIRLITÓN (with the instruction "improv."), PLATILLO (with the instruction "improv."), and PARCHE. The score is written in 12/8 time and consists of three measures.

This system contains a piano accompaniment and two improvisation staves. The piano part consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The first staff of the piano part has a treble clef and contains a melodic line with eighth and quarter notes. The second staff of the piano part has a bass clef and contains a bass line with quarter notes. The two improvisation staves below the piano part are marked "improv." and contain rhythmic patterns in parentheses. The first improvisation staff has a treble clef and contains a sequence of eighth notes. The second improvisation staff has a bass clef and contains a sequence of eighth notes.

This system contains a piano accompaniment and two improvisation staves. The piano part consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The first staff of the piano part has a treble clef and contains a melodic line with eighth and quarter notes. The second staff of the piano part has a bass clef and contains a bass line with quarter notes. The two improvisation staves below the piano part are marked "improv." and contain rhythmic patterns in parentheses. The first improvisation staff has a treble clef and contains a sequence of eighth notes. The second improvisation staff has a bass clef and contains a sequence of eighth notes. The second staff of the piano part has a "vibraslap" marking in the final measure.

De fiesta en fiesta

Hnos Ríos/Carlos Carabajal

Déjenlo a mi corazón
Que siga contento y nada más
Déjenlo que cante alegre
No quiero que tenga algún penar.

De fiesta en fiesta andará
Hermano será del carnaval
Con un grito bien salvaje
Que tiemble en los montes el zupay

Que vea salir el sol
Maduro y caliente en el tunal
Y a los pájaros que trinan
Dan ganas de echarle un achalay

Alegrate corazón
Esto te lo puedo asegurar
Mientras quede un santiagueño
La chacarera no morirá

Todo es fiesta para mí
Después de la luna contemplar
El calor del horizonte
No sé qué pintor podrá pintar

La primavera traerá
La flor amarilla del chañar
Y el zumbar de las abejas
Que van trabajando en su panal

Sombra del algarrobal
La tierra te envuelve en su calor
Canta un pájaro sin pena
Y el viento se lleva su canción

Alegrate corazón
Esto te lo puedo asegurar
Mientras quede un santiagueño
La chacarera no morirá

Cuadros de una exposición

versión facilitada

ALUMNOS
(flautas, placas
y/o teclados)

MAESTRO
(piano)

The musical score is written for a student part and a piano accompaniment. The student part is in the upper staff, and the piano accompaniment is in the lower two staves. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 5/4. The score is divided into five systems, each containing three measures. The first system shows the student part with a simple melody and the piano accompaniment with a bass line and chords. The second system continues the melody and accompaniment. The third system shows the student part with a more complex melody and the piano accompaniment with a bass line and chords. The fourth system shows the student part with a more complex melody and the piano accompaniment with a bass line and chords. The fifth system shows the student part with a more complex melody and the piano accompaniment with a bass line and chords. The score ends with a double bar line.

PLÁSTICA

Prof. Graciela Sanz
Prof. Mariana Spravkin

PLÁSTICA

En el presente texto se abordan distintos aspectos relacionados con la educación plástica. Se propone comenzar por caracterizar la misma en el segundo ciclo de la EGB, tomando en cuenta los tres ejes planteados para el área: *producción, apreciación y contextualización*.

Luego el trabajo continúa con el desarrollo de distintas propuestas didácticas. Cada una de ellas se halla precedida por una introducción al tema, con el objeto de enmarcarla teóricamente y fundamentar su elección. Para ubicar cada ejemplo en el contexto escolar se abordan las condiciones didácticas y organizativas necesarias para su desarrollo en el aula.

En el ejemplo llamado "El Grabado" se toma esta técnica como eje que atraviesa las distintas propuestas de actividades. Las mismas se desarrollan en distintos ámbitos: el museo y el aula; culminando con una exposición de trabajos que muestra la totalidad del proceso transitado para compartirlo con el resto de la comunidad escolar.

En el ejemplo "Variaciones sobre el rostro: del retrato a la máscara" se toma como eje un tema de las artes visuales: la representación del rostro, y se lo aborda a través de distintas propuestas técnicas articuladas didácticamente entre sí.

En los distintos momentos del desarrollo de los ejemplos se analizan los contenidos trabajados junto con la síntesis de las actividades propuestas.

Nota de los autores: agradecemos al cuerpo de supervisoras de Educación Plástica la lectura crítica de los borradores del capítulo de Plástica y los aportes específicos de las profesoras Ana María Martucci y Cecilia Petasne en lo referente a "El grabado" y "Las máscaras", respectivamente.

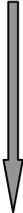
PLÁSTICA

Segundo ciclo

Propósitos

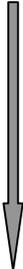
Caracterización del ciclo y los ejes del área

Desarrollo de propuestas de trabajo



El grabado

**Variaciones sobre el rostro:
del retrato a la máscara**



- Introducción •
- Condiciones de trabajo •
- Desarrollo de la propuesta de trabajo •
- Algunas derivaciones en torno a la propuesta •

Introducción

Acerca de los propósitos en el segundo ciclo

En el *Documento de trabajo nº4* se ha hecho referencia al compromiso del docente de educación plástica en la selección, la organización y la puesta en marcha de las acciones pedagógicas que permitan el desarrollo de las capacidades expresivo y/o comunicativas de los alumnos.

“La referencia al compromiso del docente de plástica remite a los propósitos de la disciplina y a que, según su definición, éstos expresan la responsabilidad que debe asumir la escuela en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos”⁴³

La elaboración de los desarrollos didácticos presentados en este nuevo documento responden a los enunciados de los propósitos de la disciplina para el segundo ciclo:

- Desarrollar situaciones didácticas en las que los alumnos puedan investigar, producir, conocer y reflexionar; relacionando distintos aspectos del lenguaje visual para expresar y comunicar ideas y sentimientos.
- Posibilitar que los alumnos logren operar con mayor profundidad y autonomía con los elementos propios del lenguaje y sus modos de organización en la bidimensión y en la tridimensión.
- Brindar a los alumnos la posibilidad de profundizar y complejizar el uso de materiales, herramientas, soportes y técnicas conocidos a la vez que posibilitar el acceso a nuevos.
- Lograr que los alumnos pongan en práctica actitudes y pautas organizativas que permitan un adecuado desarrollo de la tarea en el aula.
- Planificar y desarrollar propuestas en las que los alumnos continúen ampliando su campo perceptual y al apreciar todo tipo de producciones (propias, de sus pares o de artistas del presente o del pasado) puedan establecer relaciones entre los distintos elementos que componen la imagen, a través de la lectura y análisis visual.
- Promover el encuentro con los artistas productores, así como la visita a lugares en donde las obras se realizan (talleres de artesanos, artistas, diseñadores, exposiciones, etcétera).
- Impulsar proyectos integrados dentro de la institución y hacia la comunidad a la cual pertenece en donde los alumnos puedan trabajar en forma socialmente significativa en relación con los proyectos de la disciplina.

⁴³ *Documento de trabajo nº4, Artes: Plástica, pág.9.*

La plástica en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área

Intentar describir las características del desarrollo plástico de un grupo de alumnos (en este caso, los del segundo ciclo) constituye una tarea que no puede ser abordada sin algunas consideraciones que la antecedan y la enmarquen.

En primer lugar, nos parece importante señalar que hablar de “los alumnos del segundo ciclo” de ninguna manera supone hablar de sujetos con características que puedan considerarse aisladas del contexto, de las experiencias y de las interacciones en las que éstas se han desarrollado.

Desde este punto de vista, se trata de pensar toda caracterización como la consecuencia del tipo y la calidad de experiencias e interacciones por las que ese grupo humano ha transitado.

Tratándose de la escuela, diremos que el desarrollo plástico de los alumnos está directamente ligado a lo que la escuela ofrece como situación de enseñanza.

Por tanto, se observará que el presente texto no hablará de las características del desarrollo plástico de los alumnos *per se*, sino que, junto con cada aspecto que se señale, se hará referencia a las condiciones escolares que permitieron su existencia.

Por otra parte, nos parece importante señalar que, para analizar los rasgos distintivos de los alumnos del segundo ciclo, se han tomado en cuenta tanto aspectos ligados al aprendizaje en general; como aquellos específicamente relacionados con nuestra disciplina. Dentro de estos últimos se han considerado las características de la producción, la percepción y el análisis de la imagen visual y su permanente interacción.

Se ha tomado en cuenta las características de los alumnos del segundo ciclo en torno a la *producción de imágenes así como a su apreciación y a la comprensión del contexto* en que las mismas se han originado, es decir los tres ejes que atraviesan la enseñanza de nuestra disciplina en el ámbito escolar.

Acerca del segundo ciclo

Habitualmente los alumnos del segundo ciclo pueden sostener tiempos de atención y concentración prolongados y estables. Esto significa para el docente la posibilidad de presentar propuestas de más largo alcance y de desarrollo más prolongado en el tiempo.

Los docentes encontrarán que, para los alumnos del segundo ciclo, el sentido y las características de la experimentación atraviesa por progresivas modificaciones en relación con los primeros años escolares. ***A lo largo de este ciclo, la exploración de técnicas, materiales y herramientas pasa de ser una actitud de búsqueda general a una actitud de investigación dirigida hacia intereses plásticos más precisos.***

César Coll define la conducta de experimentación como “(...) *toda conducta cuya finalidad consiste en la comprensión 'en el sentido más amplio del término', del objeto sobre el que se centra la experimentación*”, es decir una conducta cuyo sentido se dirige a la *búsqueda de información* —en un sentido amplio— acerca de las características de un objeto o de una situación.

El mismo autor describe la exploración como una conducta “(...) *fundamentalmente espontánea, abierta, rápida y poco sistemática que no persigue finalidad más precisa que la de obtener datos*”. En cambio, cuando es necesario encontrar una solución correcta a un problema o alcanzar un objetivo determinado, se elige una actitud de búsqueda, que Coll

define como: “(...) *más sistemática y planificada, orientada y dirigida hacia un objetivo más o menos explícito y específico*” (Coll, 1984).

Por tanto, si los alumnos han tenido en el Nivel Inicial y en el primer ciclo experiencias plásticas ricas y variadas, si se les ha propuesto resolver situaciones diversas con relación a la producción, la percepción y la interpretación de imágenes, si han estado en contacto con diversos materiales, herramientas y soportes, y fundamentalmente si han podido *tomar conciencia de sus aprendizajes y sistematizarlos*; en el segundo ciclo contarán con un bagaje de conocimientos⁴⁴ que les permitirá realizar anticipaciones, que hará de la necesidad de experimentar algo cada vez más preciso.

Evidentemente, esto estará condicionado por la existencia o la ausencia de conocimientos y experiencias previas acompañados por una actitud reflexiva que conduzca a una creciente sistematización de los mismos.

Lo dicho de manera alguna significa que la actitud exploratoria deje de tener relevancia o no sea necesaria en este ciclo. Por el contrario, **creemos que es necesario sostener la exploración como una actitud permanente de los alumnos frente a lo nuevo o una resignificación de lo conocido en función de nuevos intereses o puntos de vista.**

La misma capacidad de anticipar a la que hemos hecho referencia anteriormente, opera en lo alumnos de este ciclo en cuanto a una mayor conciencia acerca de la dificultad que impone la realización de la tarea y de las capacidades o limitaciones personales para resolverla.

Esto también está relacionado con las experiencias previas de los alumnos, en cuanto al conocimiento acerca de *sí mismos* con relación a la tarea. Esta información a veces opera como prejuicio, es decir como juicio previo a la acción, y por lo tanto obtura la posibilidad de explorar diversos caminos para su resolución. Así se escuchan con alguna frecuencia entre los chicos comentarios como: “Seguro que no me va a salir”, “A mí siempre me sale mal”.

Los docentes encontrarán que, adentrándose cada vez más en el segundo ciclo, los alumnos manifiestan inseguridad de no poder arribar a los resultados “*tal cual*” ellos los imaginan. Es importante promover situaciones dentro de la producción plástica en las que se valide el ensayo–error, las pruebas y los intentos de distinta índole, que permitan a los alumnos comprender que éstos son parte de la producción artística.

En este mismo sentido, la apreciación de imágenes, tanto las propias como las de distintos artistas, resultará una eficaz herramienta para mostrar los muy diversos modos en los que una cuestión plástica puede ser resuelta por distintas personas. De esta manera, entre muchas otras, los alumnos podrán comprender que en arte no hay caminos únicos ni de proceso ni de producto.

Si los alumnos han podido con anterioridad recrear las técnicas que se les proponen y adecuarlas a sus propias modalidades de acción, se observará que aparecen **diversidad de resoluciones personales a las propuestas del docente y capacidad de recrearlas a partir de sus intereses expresivos.**

En este ciclo es importante continuar profundizando una actitud tendiente a la búsqueda de variaciones personales, relacionadas con las propias ideas y los propios intereses en el marco de la propuesta del docente.

⁴⁴ Al hablar de “conocimientos” lo hacemos en un sentido amplio, es decir consideramos conocimientos tanto a un cuerpo de conceptos e ideas, como al saber producir y resolver, y a poner en juego las actitudes necesarias para la resolución de las diversas cuestiones planteadas.

Al llegar al segundo ciclo los niños podrán atender a **consignas cada vez más complejas; es decir con mayor cantidad de variables en acción**. Esto quiere decir que los alumnos podrán tener en cuenta, simultáneamente, más de un aspecto de la imagen “por vez”.

Podrán considerar, por ejemplo, las relaciones de tamaño, junto con la línea y las texturas utilizadas, o las calidades obtenidas en cada mezcla de color, su relación con los colores circundantes y la expresividad de todo el conjunto, por citar sólo algunas posibilidades. Esto significa que pueden establecer relaciones progresivamente más complejas entre los distintos elementos del lenguaje visual que componen la imagen y su sentido expresivo.

Esta creciente capacidad de establecer relaciones y de concebir la imagen como algo progresivamente más complejo, se manifestará tanto en la producción de imágenes como en su apreciación y contextualización, si se la ejercita en todos estos campos.

Es importante que el docente tenga en cuenta los aspectos anteriormente señalados, de manera de proponer situaciones que posibiliten a los alumnos establecer relaciones entre los tres ejes. Esto permitirá:

Al docente: ampliar los alcances de la educación plástica.

A los alumnos: enriquecer su producción a partir de la comprensión de la interacción entre los tres ejes⁴⁵.

A lo largo de este ciclo, se afirma una creciente intencionalidad que guía el accionar plástico, tanto en el uso de los elementos del lenguaje como en aspectos relacionados con la composición y también con la transformación de la materia. Se podrá observar una actitud en la que conviven rasgos de un accionar espontáneo e intuitivo, con acciones cada vez más intencionales dirigidas a la finalidad que se desea alcanzar.

En este sentido, toda reflexión acerca del propio hacer posibilitará al docente trabajar más profundamente las *relaciones* entre los caminos que cada alumno ha seleccionado para la producción y los resultados efectivamente alcanzados.

Los alumnos muestran interés en lograr una imagen más elaborada, a la vez que se imponen una mayor exigencia y precisión en los resultados que desean obtener.

Si se ha trabajado progresivamente en años anteriores con relación a la reelaboración y la profundización de la tarea, el docente encontrará en el segundo ciclo un buen momento para ahondar en este aspecto de los procesos de producción.

Si los alumnos han tenido la posibilidad de tomar contacto con distintas técnicas, materiales, herramientas y soportes, los docentes podrán observar que a lo largo de este ciclo los niños muestran preferencias y son más selectivos respecto de su uso.

Esto de ninguna manera significa que deban limitarse a usar sólo lo que les gusta, por el contrario es una advertencia para posibilitar aperturas a las diversas propuestas del docente, a las distintas técnicas y materiales de trabajo.

⁴⁵ Uno de los aspectos en que se ha puesto el acento en las propuestas didácticas que desarrollaremos más adelante es justamente la articulación e interrelación de los ejes.

En este ciclo se modifican algunas de las características que la imagen tenía hasta ahora:

- La *representación de la figura humana* deja de ser simétrica y frontal, aparecen figuras de perfil y la intención y la capacidad de representar figuras en movimiento.
- En cuanto a *la representación del espacio en la bidimensión*, muchos alumnos muestran la necesidad plástica de intentar dar profundidad al campo visual mediante el uso de distintos recursos: ubicación compositiva, uso de diagonales, uso de distintos tamaños. Hacia el final de este ciclo y en algunos alumnos (no en todos) puede aparecer la necesidad del punto de fuga, como manera de resolver cuestiones espaciales.

Estos cambios en la representación comienzan a desarrollarse al promediar el primer ciclo y su aparición no depende de la edad cronológica, sino de las experiencias plásticas de los alumnos y de las reflexiones que hayan podido generar acerca de las mismas. Al referirnos a las experiencias plásticas de los chicos, no estamos haciendo referencia a la producción plástica solamente, sino a la presencia articulada de los tres ejes.

Para finalizar, queremos retomar la idea de que todo intento por describir el desarrollo (ya sea de un individuo como de un grupo humano) no puede dejar de inscribirse en el marco cultural que le ha dado origen y que lo determina. En nuestro caso, no podemos dejar de lado que cualquier caracterización de los alumnos está profundamente ligada al contexto escolar y a las posibilidades que ha puesto en acción.

El grabado

En el presente texto se abordará una serie de propuestas didácticas en las que se trabajará articuladamente la *producción*, la *apreciación* y la *contextualización*. Haremos referencia a las *condiciones didácticas* y a los *aspectos organizativos* que permitirán su desarrollo en la escuela. Analizaremos en cada caso los *aprendizajes* a los que habrán arribado los alumnos.

Internarse en el mundo del grabado

El grabado es una de las técnicas consideradas “clásicas” en las artes plásticas.

Américo Balán⁴⁶ ha escrito, con acierto, que el grabado es el “origen de la producción artística multiejemplar (...)”. En efecto, el grabado nace como respuesta a la necesidad de reproducir imágenes. Esta técnica fue cuna de la impresión y la reproducción gráfica; el grabado fue precursor de la imprenta:

“El grabado en madera, precursor ilustre de la imprenta y del libro nació humildemente y, en un principio, no fue más que un procedimiento destinado a sustituir el trabajo de los dibujantes y los calígrafos.”

Se atribuye a las estampas piadosas el origen del grabado xilográfico, juntamente con los textiles impresos y las cartas de juego.

“Durante la Edad Media, la estampa fue la versión barata del arte y el paralelo modesto de la miniatura aristocrática.” (López Anaya, 1975.)



Gauguin. “Personajes cómicos”. Xilografía (detalle).

⁴⁶ Américo Balán (1915–1986): artista plástico nacido en Rusia, radicado tempranamente en nuestro país donde estudió y desarrolló su obra. Grabador, prefirió la xilografía para el desarrollo de su obra, si bien incursionó en el aguafuerte y aguatinta, y en la pintura.

Sin embargo, si bien el grabado reconoce sus orígenes en la necesidad de reproducción de la imagen, abarcó y trascendió largamente esta necesidad.

En el desarrollo de sus búsquedas, los artistas grabadores no sólo diversificaron los procedimientos de ejecución mediante la incorporación de distintos materiales, herramientas y procesos de trabajo; sino que, a la vez, fueron desarrollando búsquedas expresivas que han conferido al grabado una jerarquía artística del mismo nivel que la del dibujo, la pintura y la escultura.

Desde hace ya mucho tiempo, no se necesita del grabado para reproducir imágenes, sin embargo las posibilidades expresivas de esta técnica siguen despertando el interés de los artistas.

A la vez, la aparición de nuevos materiales, herramientas y de nuevas tecnologías en materia de reproducción de imágenes, han abierto nuevos campos para la experimentación y la búsqueda, promovido y actualizado debates acerca de lo que se concibe como grabado contemporáneamente, del valor y el lugar que las imágenes reproducidas hoy ocupan, etcétera.

Con relación a la educación plástica, la presencia del grabado en el aula posibilita el desarrollo de diversos contenidos relacionados con el lenguaje plástico, con aspectos conceptuales y procedimentales que le son propios y con búsquedas expresivas que no pueden ser desarrollados por otras técnicas.

Decimos esto porque, si bien esta técnica tiene muchos puntos de contacto con la actividad gráfica, esto constituye sólo una parte del proceso de realización del grabado. Nociones y procedimientos referidos a la confección de la matriz, el entintado y la estampa, la inversión de la composición entre la imagen de la matriz y su estampa son aspectos muy específicos del grabado que no se hacen presentes en el desarrollo de otras técnicas.



Américo Balán. "Figura", xilografía.

Internarse en el mundo del grabado significa abordar un camino fascinante por muchos motivos. Por una parte, representa el desafío de componer una imagen, y en este sentido se hermana con todas las demás técnicas plásticas.

Pero además, en el caso del grabado, el espíritu mismo de la técnica y los procesos de realización tienen características particulares que le dan un sello distintivo.

A diferencia de toda otra técnica, la idea de producción multieemplar constituye parte de su esencia⁴⁷. Cada cuadro, escultura o dibujo está pensado y realizado como pieza única; en cambio, la imagen grabada ya desde su concepción está pensada para su multiplicación.

Por otra parte, también en el proceso de trabajo se puede observar una diferencia. Nos referimos a que, en el grabado, la imagen final no se obtiene trabajando en forma directa sobre ella sino a través de la impresión de una matriz previamente elaborada.

La confección de la matriz, su entintado y estampa, son momentos íntimamente vinculados a la realización del grabado, cualquiera sea el procedimiento que se utilice.

Esta técnica abarca diversos procedimientos, algunos muy antiguos, otros mucho más nuevos, creados a la luz del arte contemporáneo. Podríamos clasificar estos procedimientos en grandes "familias":

Los grabados en relieve

Los grabados en hueco

Los estarcidos

Las técnicas mixtas

No es nuestra intención realizar una descripción pormenorizada de cada uno de los procedimientos (que, por otra parte, los docentes seguramente conocen), sólo se incluyen unas pocas palabras acerca de cada uno de ellos⁴⁸.

"Generalmente entendemos por grabado el hecho de poner tinta y estampar diversas superficies en relieve, como ocurre con la xilografía, aunque también lo es el proceso inverso, que consiste en imprimir las superficies profundas de las incisiones como en el aguafuerte.

"La primera se llama grabado en relieve y la segunda grabado en hueco" (Castagna, 1975).

Otro de los procedimientos del grabado es el estarcido, también llamado grabado al patrón. Se denomina así al procedimiento mediante el cual se utiliza como matriz una superficie recortada o calada. "Para preparar los patrones, se toma una hoja de papel fuerte y se marca sobre él la zona que debe ser eliminada para dar paso a la tinta" (López Anaya, 1975).

La impresión se obtiene aplicando tinta sobre las zonas caladas de la matriz, de esta manera se colorean las partes que quedan al descubierto y se preservan aquellas partes de la imagen que quedaron cubiertas⁴⁹.

Las necesidades expresivas de los *grabadores*, a lo largo del tiempo, han dado lugar a la recreación de los métodos tradicionales o a la incursión en nuevos materiales. Muchas

⁴⁷ Es necesario aclarar que la monocopia es un sistema de impresión plano que no se ajusta a la producción múltiple, pero tiene todas las demás características de los grabados.

⁴⁸ Para ampliar conocimientos acerca de este tema, los docentes pueden recurrir al libro *Grabado*, Centro Editor de América Latina citado en la bibliografía.

⁴⁹ El "stencil" y la serigrafía son variantes de este procedimiento del que derivan.

veces los artistas realizan sus imágenes combinando diversos procedimientos, dando paso a lo que se llaman *técnicas mixtas*.

Así los artistas han dado lugar a gran cantidad de variaciones en materia de técnicas de grabado, baste recordar la creación, por parte del artista Antonio Berni, de lo que él mismo denominó xilo-colage.

“El purismo técnico ha sido desplazado en la actualidad con fines expresivos de amplio significado, que se justifican en sí mismos por la necesidad de comunicación y renovación del lenguaje.

“El laboratorio está íntimamente unido a las búsquedas del grabador, y su aporte encauza muchas veces las tendencias de vanguardia.

“En tal sentido, los avances técnicos del mundo actual, la incursión audaz en el universo físico, la riqueza de materiales y procedimientos, amplían las posibilidades expresivas del artista” (R. Castagna, 1975).

Internarse en el mundo del grabado significa, como hemos visto, la oportunidad de un “hacer imágenes” peculiar, que de ninguna manera se limita al conocimiento de técnicas y procedimientos.

Muchos elementos del lenguaje plástico se ponen en juego para la realización de un grabado. El punto, la línea, las formas bidimensionales y texturas son protagonistas de la imagen. Aspectos relacionados con la composición, como los contrastes, los centros de interés visual, el equilibrio, etc., deberán determinarse mediante el uso de estos elementos del lenguaje visual. Son estos elementos y la creatividad del autor los que dotarán a las imágenes resultantes de riqueza visual y expresiva.

En el ámbito escolar, la técnica del grabado no tiene la misma frecuencia que otras técnicas debido, posiblemente, a que los docentes suponen que requiere materiales y herramientas muy específicos, y una distribución de tiempos y espacios muy diferentes de los que la realidad escolar permite.

Es propósito del presente texto plantear algunas de las posibilidades didácticas en torno al desarrollo del grabado en el aula. Partiremos, como contexto de las características particulares de esta técnica, características que permitirán desarrollar procesos de trabajo y expresiones singulares a la vez que profundamente relacionados con el lenguaje visual en su conjunto.

Hablaremos de las condiciones didácticas y de la organización del espacio de trabajo que permitan un adecuado desarrollo de la tarea.

En las propuestas de trabajo que se desarrollan a continuación, hablaremos acerca de procedimientos, materiales y herramientas que permitan adecuar el desarrollo del grabado al contexto escolar (ya sea que se cuente con un taller o que se trabaje en el aula) sin perder, en esta adecuación, sus características esenciales.

Se propondrán actividades que permitan el conocimiento de distintos procesos técnicos, así como otras en las que el grabado inscriba sus características de reproducción multiejemplar al servicio de un proyecto que así lo requiera. En cada caso daremos cuenta de los contenidos que cada una de las propuestas habrá permitido desarrollar.

Condiciones de trabajo

Condiciones didácticas

El grabado es una técnica que tradicionalmente estuvo vinculada al dibujo. El desarrollo de la misma ha trascendido largamente este punto de partida y actualmente el grabado está ligado a los más diversos procedimientos y medios materiales.

Es indudable que todos los alumnos al llegar al segundo ciclo tienen un largo recorrido en su producción de imágenes: han estado en contacto con el color, la línea, las texturas, la forma en la bidimensión, la composición, han experimentado con diversos materiales, herramientas y soportes, han descubierto las diferentes posibilidades de su expresión.

Si los alumnos han transitado en el primer ciclo ricas experiencias en torno a su desarrollo plástico, contarán con diversos recursos que les permitirá utilizar y seleccionar con creciente intencionalidad los elementos del lenguaje que les posibiliten imágenes personales y expresivas.

El docente del segundo ciclo encontrará entonces la oportunidad de que los alumnos pongan estos saberes al servicio de la ampliación y el enriquecimiento de la técnica del grabado en los diversos procedimientos que propongan para aprovechar las características que cada uno de ellos abre al campo expresivo de los niños.

Otra posibilidad es que, a partir de su diagnóstico, el docente encuentre que algunos aspectos de su producción plástica necesita ser ampliado; por ejemplo en los trabajos de los alumnos se observa un uso uniforme de la línea, no se le da variedad en función de intenciones expresivas, o por citar otro ejemplo no se utiliza las texturas visuales para enriquecer y diversificar las imágenes, etc. Por otra parte, puede suceder que los alumnos hayan trabajado con poca variedad de materiales y herramientas.

Será conveniente entonces que el docente retome estos aspectos y que, al realizar propuestas de trabajo en torno al grabado, ponga de relieve la variedad y la riqueza en el uso del lenguaje y no meramente el aprendizaje técnico.

Del mismo modo, las experiencias en torno al colage son habituales desde muy temprana edad, lo cual no implica que los alumnos hayan trabajado conceptos que subyacen al “hacer colage”, tales como: variaciones compositivas, obtención de formas por recortado, calidades de los materiales a utilizarse, sus posibilidades expresivas, etcétera.

Aprendizajes adquiridos en relación con las variedades y posibilidades expresivas de la línea y la textura, diversidad de experiencias relacionadas con el color, distinto tipo de relaciones entre la figura y el fondo, etc., deben contarse entre los saberes de los que se nutrirán los alumnos para abordar esta técnica.

Insistimos en recordar que, cuando hablamos de “saberes” de los alumnos, no estamos haciendo alusión a “saberes teóricos”, sino a conocimientos provenientes de una práctica significativa, de la interacción entre la producción plástica, la reflexión acerca del accionar plástico y la lectura de imágenes.

Acerca de los aspectos organizativos: el aula como taller de grabado

El desarrollo de cada una de las técnicas plásticas requiere una organización espacial que se adecue a las acciones que se necesitan llevar adelante. Así el dibujante necesitará de un

determinado espacio y una organización de elementos distintos de la del escultor, la del pintor o la del grabador.

Los docentes de plástica saben que las condiciones espaciales de las escuelas muchas veces distan de ser las ideales para la actividad plástica en general; y especialmente para el desarrollo de aquellas técnicas que, como la escultura o el grabado, necesitan un mayor despliegue de materiales y herramientas o desplazamientos por parte de quien trabaja.

Seguramente entre los lectores de este documento de trabajo habrá algunos que cuenten con espacios especialmente pensados para la actividad plástica (talleres) y otros desarrollen sus clases dentro del aula, en condiciones más o menos favorables.

No obstante la diversidad de situaciones posibles, si es intención del docente ofrecer a sus alumnos cierta calidad de experiencias plásticas y desarrollar algunos contenidos de aprendizaje que considera irremplazables, será necesario (aun en condiciones espaciales poco favorables) pensar algunas estrategias metodológicas que permitan llevar la tarea adelante.

Tal es el caso del grabado que, por sus características, requiere de la realización de “pasos” o etapas de la tarea bien diferenciadas, con un despliegue de varios materiales y herramientas en cada caso.

Esto es una preocupación para muchos docentes, especialmente pensando en los grupos de alumnos que son numerosos. Propondremos a continuación algunas sugerencias que pueden ayudar a la organización del aula para el desarrollo de esta técnica.

De la misma manera es necesario pensar en una distribución del espacio que permita cubrir las necesidades de trabajo para cada uno de los pasos que el grabado requiere. Así, a la hora de hacer bocetos, los chicos trabajarán sentados, pero en el momento de entintar y estampar seguramente necesitarán estar de pie. De la misma manera la realización de las matrices⁵⁰ es una tarea que requiere del despliegue de diversos elementos (materiales y herramientas), el entintado y la impresión son tareas que exigen cierto grado de precisión y prolijidad.

¿Cómo coordinar, en un mismo espacio y con un grupo numeroso, todas estas necesidades? En principio se podría pensar en espacios para distintas funciones:

- Uno o varios grupos de mesas (según la cantidad de alumnos y las posibilidades físicas del aula) podrían estar destinadas a aquellos que están trabajando en la realización de tacos. De esta manera los chicos podrían intercambiar herramientas y compartir materiales sin necesidad de circular por el aula.
- Otro sector estaría destinado sólo a entintar. Aquí los chicos podrán trabajar de pie y encontrarán (o acudirán con) los elementos necesarios para esta parte de la tarea. Alunos diarios u otro tipo de papeles preservarán las mesas.
El sector de entintado seguramente admitirá una cantidad limitada de chicos, por tanto, a medida que se desocupe un lugar ingresará un nuevo integrante.
- Un tercer espacio puede ser destinado a las estampas. Este lugar, alejado de los rodillos y la pintura, permitirá a cada chico un espacio más prolijo para sus soportes.

⁵⁰ La palabra “matriz” es un término genérico que algunos autores utilizan para denominar la imagen original de la cual se obtendrán las sucesivas estampas. Otros autores emplean el término “planchas” de metal o de madera, también se usa la palabra “taco” para denominar específicamente las planchas de madera.

Seguramente en el curso de la actividad las necesidades espaciales irán cambiando. Así, en un principio, la totalidad del grupo estará trabajando en las planchas, por tanto no se necesitará (todavía) destinar espacios para las estampas.

A medida que los chicos vayan terminando esta parte de la tarea, serán más los que tienen que entintar e imprimir, por tanto se puede achicar el espacio destinado a la realización de las matrices en favor de un nuevo lugar para entintar e imprimir.

Los alumnos deben conocer estos criterios organizativos para poder manejarse con independencia y sin entorpecer la tarea de los demás.

Desarrollo de las propuestas de trabajo

El grabado: una técnica, un mundo

En el presente texto el docente encontrará desarrolladas distintas propuestas vertebradas en torno al grabado. Cada una de las propuestas está a su vez integrada por distintas actividades cuya organización conforma una secuencia.

No se ha puesto el acento en la descripción de los distintos procedimientos del grabado, en la convicción de que los docentes los conocen y los implementan. Hemos apuntado a abordar las posibilidades de articulación/secuenciación de actividades de distinta índole como son *la producción de grabados por parte de los alumnos, la visita a una muestra de artes plásticas y la organización de una muestra en la escuela* en torno a un eje que las vertebra, en este caso una técnica.

Por otra parte, una mirada al grabado que no sólo se remita a sus aspectos técnicos permitirá además:

- mostrar la posibilidad de convertir el aula en un espacio para la investigación y el descubrimiento, que posibilite a los alumnos avanzar hacia producciones cada vez más ricas;
- establecer relaciones, a partir de sus propios descubrimientos y producciones, entre la selección/combinación de materiales, el uso variado de herramientas y soportes, los distintos procedimientos de transformación y las posibilidades expresivas resultantes;
- aprovechar las características de técnica multiejemplar para utilizarla en actividades en las que esta característica resulte *significativa* (en este caso, la creación de imágenes propias para la ilustración de textos) integrando esta actividad con una propuesta de Lengua, para la impresión de libros o carpetas;
- tomar contacto con la producción de diversos autores que también han experimentado y se han expresado mediante esta técnica;
- conocer algunas referencias contextuales acerca del origen, sentido y función de esta técnica en otros momentos históricos.

Hemos tomado como punto de partida la experimentación y la producción de grabados por parte de los alumnos, concibiendo el aula como un taller. Al hablar de taller remiti-

mos a una concepción centrada en la indagación – realización – reflexión como fuente de los aprendizajes; así como a una organización de tiempos y espacios que favorezca la autonomía y el respeto por lo heterogéneo.

En un segundo momento de este desarrollo hemos tomado las posibilidades que brinda a los alumnos la visita al Museo, de manera de ampliar sus concepciones y experiencias mediante la apreciación y el contacto directo con obras de arte.

Para ello hemos elegido la muestra de Antonio Berni expuesta en el Museo Nacional de Bellas Artes hacia mediados de 1997. Si bien en esta muestra lo predominante de la obra fue la pintura y el colage, la sala dedicada a los grabados de Berni brinda la posibilidad de adentrarse en su producción plástica en torno a esta técnica.

Cabe señalar que el desarrollo de una propuesta de este tipo puede trabajarse a partir de otras muestras (permanentes o temporarias) con las que, afortunadamente, siempre contamos en nuestra jurisdicción.

Muchos de los aspectos desarrollados tienen que ver con la organización de una visita al Museo en términos generales y se pueden aplicar a cualquier muestra de artes plásticas. Otros aspectos están relacionados con el contenido y las características específicas de la muestra elegida y será preciso, en caso de tratarse de otra muestra, que el docente realice los ajustes necesarios según los contenidos que esté trabajando y la muestra que haya elegido.

Por último y como tercer momento, se desarrollarán las posibilidades que una muestra en la escuela puede brindar al cierre de la tarea. En este caso se propondrá que la misma —si bien coordinada por el docente— esté a cargo del grupo de alumnos, trabajándose los distintos aspectos de su organización y el montaje como contenidos del aprendizaje.

De esta manera hemos apuntado a señalar las posibilidades de una técnica que parte del alumno como productor de imágenes, con todo lo que el hacer plástico promueve (búsquedas, hallazgos, experimentaciones, interacciones, expresiones, etc.), y lo conecta con el quehacer expresivo de otro ser humano que también ha indagado en el mundo del grabado con resultados seguramente diferentes (ya que se trata de un adulto y de un artista plástico), para finalmente abrirse a la comunidad escolar mostrando todo su proceso (*de producción, de contextualización y de apreciación*).

Primer momento: un taller de grabado

Este primer momento de la propuesta tiene como eje la producción plástica de los alumnos. Es importante conocer el punto del que éstos parten con relación al grabado. ¿Han realizado anteriormente experiencias de grabado? ¿Cuáles? ¿Qué materiales usaron, qué herramientas?, etcétera.

Algunas veces, de un año a otro, se han ido incorporando alumnos provenientes de otras escuelas; ¿han trabajado con esta técnica?, ¿podrían contar lo que hicieron?

Relevar esta información permitirá al docente conocer los saberes de sus alumnos, los aprendizajes y las experiencias que anteceden a su propuesta, tomando este proceso como parte de una situación diagnóstica. Esto le permitirá realizar una lectura del contexto con el fin de definir algunas de las condiciones que lo singularizan, para ajustar sus propuestas así como sus estrategias de acción.

Desde el punto de vista de los alumnos, ellos podrán recordar lo que han hecho a lo largo de su propio desarrollo plástico en relación con esta técnica, y establecer nexos entre experiencias anteriores y las que próximamente transitarán.

De esta manera se pondrá de manifiesto el criterio de continuidad que articulan las propuestas del docente y que le permiten utilizar saberes de los que dispone para avanzar hacia otros nuevos. Si además el docente puntualiza los nuevos aspectos que —sobre la base de aspectos ya conocidos— serán abordados en esta propuesta, estará poniendo de manifiesto los criterios de secuenciación que guían su accionar, es decir propuestas articuladas de tal manera que devienen progresivamente más complejas.

Atendiendo justamente los criterios de continuidad y secuenciación⁵¹ se hace necesario volver sobre el grabado tomando nuevos aspectos que pueden enriquecer la producción de los alumnos.

Seguramente en el primer ciclo los alumnos ya han trabajado algunas experiencias en torno a esta técnica: grabando sobre materiales blandos —como el telgopor— por medio de incisiones hechas con diversas herramientas; realizando monocopias sobre placas radiográficas o superficies similares; estampando con sellos preparados con distintos materiales (papas, cartón, esponja, etcétera).

El docente se plantea entonces propuestas que permitan a los alumnos:

- volver sobre procedimientos conocidos para que puedan profundizar sobre los mismos,
- explorar las posibilidades de nuevos procedimientos y combinarlos con los ya conocidos,
- incorporar nuevos materiales y herramientas para la realización de matrices y descubrir las posibilidades que brindan,
- ampliar la variedad de soportes (calidad, tamaño y forma) sobre los que realizar las estampas.

Es así como organiza y diseña la propuesta de producción de grabados, tomando en cuenta los saberes de sus alumnos, los aspectos sobre los que quiere profundizar y aquellos nuevos que desea incorporar:

⁵¹ Nos referimos a los conceptos de *continuidad* y *secuenciación* tal como han sido definidos y desarrollados en el *Documento de trabajo nº4 Artes: Plástica*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 1997.

Experiencias y saberes de los alumnos respecto del grabado:	Experiencias sobre las que se desea profundizar:	Nuevos saberes y experiencias por incorporar respecto del grabado:
<p>–Monocopias sobre placas radiográficas. Con témpera y con colas vinílicas de colores.</p> <p>–Grabados sobre superficies blandas como telgopor. Uso de distintas herramientas para realizar incisiones (biromes en desuso, clavos, varillas, etcétera).</p> <p>–Matrices realizadas por pegado. Uso de cartones de distintas calidades (lisos y acanalados) y grosos, lanas y piolines. Estampas.</p> <p>–Sellos realizados con distintos materiales (vegetales, esponjas, cartón, telgopor, corchos, goma de alto impacto, etc.). Impresiones con los mismos.</p> <p>–Impresiones a un color o combinando dos o más sobre la misma matriz.</p> <p>–Uso de soportes blancos y de color para la realización de las estampas (papeles de distintas calidades).</p>	<p>–Monocopia: afianzamiento del trabajo rápido y espontáneo. Se espera mayor elaboración en las imágenes producidas.</p> <p>–Matrices por incisión sobre distinto tipo de soportes: tramas, papel de lija, materiales texturados, corrugados y microcorrugados.</p> <p>–Realización de matrices por pegado. Xilocolage. Diversificación de materiales a utilizar: uso de telas de distintas tramas, esponja natural, viruta, puntillas de papel y tela, etcétera.</p> <p>–Sellado: relación figura-fondo con distintos tipos de sellados. Variaciones compositivas con el uso de los mismos sellos. Producciones individuales y subgrupales.</p> <p>–Uso de soportes de <i>formatos</i> no convencionales: circulares, muy alargados (vertical u horizontalmente), irregulares, etcétera.</p> <p>–Impresión sobre papeles texturados.</p> <p>–Impresiones sobre telas y todo tipo de tejidos sintéticos.</p>	<p>Los <u>estarcidos</u>.</p> <p>–Uso de <i>patrones</i> calados y/o recortados.</p> <p>–Uso de distintos elementos como <i>patrones</i> (hojas de árboles, etcétera).</p> <p>–Uso de <i>materiales</i> para la estampa: témperas, pinturas en aerosol o similar, tintas de impresión al agua.</p> <p>–Uso de diversas <i>herramientas</i> para el estampado: esponjas (sintéticas y/o naturales) rodillos, pinceletas, cepillos de dientes, pinceles de estampar, rodillos de gomaespuma, etcétera.</p> <p>–Uso de diversas calidades y formatos de <i>soportes</i>.</p> <p>Las <u>técnicas mixtas</u>.</p> <p>–Distintas <i>calidades visuales</i> que ofrecen los materiales. Utilización de distintas calidades en función de la expresión.</p> <p>–Variaciones que pueden obtenerse tomando en cuenta distintos aspectos: la dirección en que colocan los materiales, la superposición, etcétera.</p> <p>–Combinaciones de distintos procedimientos. Por ejemplo: matriz por incisión y pegado, sellados sobre fondos impresos, estarcidos sobre fondos impresos, utilización de un elemento para su sellado y como patrón para estarcido (positivo–negativo), etcétera.</p>

En cuanto a materiales, herramientas y soportes, se propone al grupo ir trayendo:

- todo tipo de materiales que sirvan para las distintas tareas por desarrollar: pedacitos de telas de distintas calidades y tramados (de tramas gruesas como la arpillera, el yute o los trapos de rejilla, tejidos de lana, tejidos sintéticos, etc.), puntillas de tela o de papel. También elementos tales como fósforos, lanas, piolines, hilo sisal, cartón corrugado, retazos de gomaespuma, de es-

ponja sintética o esponjas naturales, etc. Elementos como llaves, botones, arandelas, podrán ser utilizados siempre que sean planos, chatos y no demasiado voluminosos, ya que en ese caso serán muy difíciles de imprimir.

- Cartones y telgopores para las distintas matrices y papeles de diferentes características para las estampas.
- Distintos elementos que sirvan como herramientas; por ejemplo, biromes en desuso, clavos, varillas de metal o de madera, etcétera.

Si las condiciones espaciales lo permiten, se podrá ir acopiando distintos elementos en cajas rotuladas (herramientas, materiales, soportes), lo cual permitirá, en el momento de la producción, que todos los alumnos cuenten con variedad de materiales, que puedan acceder a ellos y volver a guardarlos en forma rápida y autónoma.

Dado que hay una cantidad importante de materiales, herramientas y soportes nuevos, y también que los chicos trabajan en forma heterogénea (no están trabajando “todos con lo mismo y al mismo tiempo”), se puede pensar en destinar un rincón del aula para poner algunas *pruebas* de impresiones de tal o cual material, o sobre alguna superficie en particular, etc. Estos pequeños registros permitirán a otros chicos que no han utilizado ese material, superficie o recurso, conocer las posibilidades que ofrece.

El **entintado** de las planchas e **impresión** de las estampas permitirá una nueva etapa de exploración. Probablemente sea necesario realizar más de una prueba buscando la cantidad de tinta necesaria hasta lograr los resultados deseados (con más o menos tinta, con tinta más seca o más diluida, aplicando la tinta con distintas herramientas según convenga con rodillo, muñecas, goma, sobre distintos soportes según sea en hueco o sobre superficie, etcétera).⁵²

Una vez finalizado el proceso, el docente propone a los chicos mirar las producciones realizadas por todo el grupo. Para ello, se ha destinado un espacio del aula donde cada uno de los chicos pueda poner por lo menos uno de los trabajos realizados.

Esta parte de la propuesta apunta al análisis y la reflexión acerca de: los procesos de producción (uso y combinación de distintos procedimientos, herramientas, materiales y soportes tanto para la realización de planchas como de las estampas); el uso del lenguaje visual y la composición; los distintos tipos de expresiones alcanzadas; y cómo se sintieron en relación con la actividad. Se tratará de que los alumnos establezcan **relaciones** entre todos estos aspectos.

Es interesante incluir en la observación las matrices, las pruebas de impresión y también las estampas que tuvieron problemas en la impresión.

De esta manera podrán compartir sus experiencias y las distintas resoluciones encontradas a los problemas que se les plantearon en el curso de la elaboración plástica; a la vez que enriquecerse con las experiencias de otros compañeros.

⁵² Al hablar de “tinta” no hacemos referencia solamente a la tinta de grabado, cuyo uso es a veces difícil en la escuela. Se pueden obtener buenas impresiones utilizando tempera espesa mezclada con cola vinílica. Si se cuenta con la posibilidad de trabajar con tinta de grabado, el docente deberá tener en cuenta la ventilación del aula y considerar el tiempo necesario para que los chicos aprendan a usarla y a limpiarla. También hay tintas de grabado al agua, que simplifican mucho el trabajo en la escuela.

Contenidos trabajados

- Procedimientos del grabado:
 - Estarcidos o pochoir (impresiones planas): concepto de patrones, distintos procesos de producción y diferentes posibilidades de impresión.
 - Técnicas mixtas: combinación de distintos procedimientos.
 - Diversificación de materiales, herramientas y soportes.
 - Diversificación en la producción de matrices y estampas.
- Proceso de entintado.
- Elementos del lenguaje visual y su organización:
 - Uso de texturas (táctiles/visuales), líneas (distintas calidades), formas, contrastes (de color, de valor), etcétera.
 - Relación figura - fondo.
 - Ritmo. Repetición de formas (yuxtaposición y superposición).
- Análisis del proceso de trabajo. Relación proceso - producto.

Actividades propuestas

- ✓ explorar distintos materiales y herramientas para la realización de grabados (procedimientos nuevos y conocidos),
- ✓ explorar, conocer y utilizar las posibilidades del estarcido (impresión plana),
- ✓ utilizar y combinar las posibilidades expresivas de distintos procedimientos para la realización de grabados,
- ✓ seleccionar y utilizar los elementos del lenguaje visual que se adecuen al proyecto personal de trabajo,
- ✓ profundizar y diversificar sus conocimientos en torno a la realización de matrices, su entintado y su estampa,
- ✓ analizar los distintos procesos de trabajo, relacionándolos con los resultados expresivos logrados.

Segundo momento: el trabajo previo a la visita al museo.

El docente ha decidido continuar su propuesta con una experiencia directa⁵³; la visita a un museo que permita a sus alumnos ponerse en contacto con obras de arte realizadas mediante la técnica con la que ellos mismos estuvieron trabajando.

El Museo del Grabado⁵⁴ es un lugar privilegiado para una visita de este tipo, ya que cuenta con un vasto patrimonio en el que están representados diversos artistas, estilos, procedimientos, materiales, etcétera.

En el caso que vamos a desarrollar, el docente ha elegido una muestra temporaria de autor, es decir que reúne la producción de un artista a lo largo del tiempo y las distintas técnicas plásticas con las que se expresó; técnicas entre las que el grabado tiene un lugar destacado.

Nos referimos a la muestra que el Museo Nacional de Bellas Artes organizó en torno a la trayectoria artística de Antonio Berni⁵⁵ en 1997. Como ya hicimos referencia, si bien esta muestra no fue exclusiva o mayoritariamente de grabado, brindó una excelente oportunidad para conocer la producción de grabados de Berni y su desarrollo en el contexto de toda su obra.

La contemporaneidad más o menos cercana entre los grabados producidos en el aula y los grabados de Berni expuestos en la muestra permite al maestro pensar en un nexo por demás rico. Por otra parte, resulta interesante que los alumnos puedan observar, en la producción de un mismo artista, la impronta expresiva que logra en cada una de las técnicas que elige desarrollar. En el caso de Berni, será la pintura, el grabado y el collage.

Finalmente, el maestro podrá aprovechar la oportunidad de poner en contacto a sus alumnos no sólo con la obra de Berni sino además con una muestra de estas características.

Esta muestra permite ser abordada de muchas maneras y desde muchos puntos de vista; resulta imposible abarcarlos todos, tanto por la cantidad de obras expuestas como por la diversidad en cuanto a técnicas, materiales, temáticas, etc. Para organizar una visita con los alumnos, el docente previamente asiste a la muestra y diseña un recorrido relacionado con sus propósitos, identificando los centros de atención sobre los que –más allá de los intereses que los chicos puedan espontáneamente manifestar frente a las obras– desea que sus alumnos trabajen.

En este caso, dado que está trabajando con los alumnos en la producción y en las posibilidades expresivas del grabado, pondrá especial acento en la sala dedicada a esta parte de la obra del artista.

Queremos señalar que al decir “más allá de los intereses que los chicos puedan espontáneamente manifestar frente a las obras”, de ninguna manera estamos hablando de ignorar estas manifestaciones o curiosidad espontáneas. Al hacerlo queremos poner el acento en la intencionalidad del docente y en los propósitos que impulsan la visita al Museo.

⁵³ Como los docentes ya saben, este tipo de experiencias requieren que cada docente planifique sus objetivos, su contenido y evaluación; además, los nuevos proyectos que llevará adelante a partir de la misma.

⁵⁴ El Museo del Grabado se encuentra en la calle Defensa 372. Horario: lunes a viernes de 14 a 18 horas y domingo de 14 a 18 horas.

⁵⁵ Antonio Berni (1905-1981): artista argentino que desarrolló su obra a través de la pintura, el grabado, el collage y las técnicas mixtas. Fue un verdadero innovador y en un momento de su desarrollo artístico incorporó a sus cuadros y grabados distintos materiales de origen industrial (como chapas, latas, tornillos, trapos, etc.) para enriquecer sus imágenes.

Al pensar en el recorrido es preciso que se contemple, en la asignación de tiempos, tanto los intereses que puedan surgir por parte de los alumnos como aquello que se ha propuesto trabajar con ellos.

Una vez diseñada la visita, el docente trabajará con los alumnos diversas cuestiones en el aula previamente a su realización. En primera instancia es importante para el docente saber si todos los alumnos han tenido la experiencia de visitar un Museo de Arte. De este modo se podrá trabajar sobre algunos conceptos generales, como “Museo”, “Museo de Arte”. Los chicos que han realizado visitas familiares o escolares a museos, galerías, exposiciones de artes plásticas seguramente aportarán ejemplos y anécdotas que, si el docente sabe aprovecharlas, le servirán como punto de partida para establecer comparaciones, anticipaciones y opiniones.

Conversar acerca de algunas cuestiones específicas, como: ¿a dónde vamos a ir?, ¿qué vamos a ver?, ¿por qué se ha elegido la visita al Museo y a esta muestra?, ¿quién fue Antonio Berni?, permitirá al docente ir acercando a los alumnos a esta experiencia en particular, escuchar sus expectativas y compartir con ellos los propósitos que guían su selección.

Esto dará un marco a la salida en sí, y a la vez establecerá nexos con actividades anteriores (la producción de grabados) y futuras (la realización de una muestra). Establecer este nexo permitirá visualizar la visita al museo como parte de una secuencia de trabajo que la abarca.

Posiblemente sea este un buen momento para contarles a los chicos algunos aspectos de la vida y de la obra de este pintor (contextualización). No se trata de desarrollar una “clase de historia del arte”, sino de hacer algunas referencias que ubiquen a los alumnos en el contexto de producción (personal y social) de la obra que verán.

El docente hace referencia a la relación de Berni con el grabado y al momento histórico (contextualización); y les cuenta a los chicos que este artista desarrolló una parte importante de su obra por medio de esta técnica. No sólo produjo obras, sino que además se interesó por explorar esta técnica e incorporar materiales no tradicionales que le abrieran nuevas posibilidades expresivas: Berni fue el creador de un procedimiento que él mismo denominó *xilo – colage*.

Los chicos inmediatamente establecen relaciones entre lo que el maestro les relata y lo que ellos mismos conocen a través de sus producciones.

A las planchas de madera trabajadas como xilografías, Berni incorpora

“distintos objetos como telas plásticos metales y objetos que conservan su sentido original como puntillas, monedas y sellos. En algunos casos sobre la matriz hay objetos pegados o moldeados con epoxi o yeso piedra (...) Estos relieves fueron tomados, mediante moldes, de modelos hechos en arcilla o de baratijas originales. En algunos casos, los grabados poseen grandes dimensiones, como ‘Juanito Laguna con perro’, de 149 x 200 cm.

“El entintado de estas matrices es muy complejo, y se realiza por estarcido, con pincel, con tinta diluida en ‘barniz flojo’.” (J. López Anaya, 1997.)

A su vez, el artista tuvo que recrear los procesos de impresión, utilizando técnicas tomadas de la escenografía, de los falleros valencianos⁵⁶ y de los artesanos que fabrican máscaras para el carnaval (J. López Anaya, 1997).



Antonio Berni, "Ramona adolescente". Xilo-colage.

Esta contextualización de los grabados de Antonio Berni permitirá a los alumnos comprender la búsqueda o la recreación de un proceso de trabajo, como parte del desarrollo intensamente ligado a las necesidades expresivas. En este sentido, resultan elocuentes las propias palabras del artista:

“Un artista que siente que las sustancias clásicas, su sistema de empleo y los temas en boga, no le alcanzan para dar densidad expresiva, hecha mano de otros recursos que por su novedad pueden servirle para dar una fuerte imagen del mundo buscado.” (Antonio Berni.)

Además de los aspectos relacionados con la obra del artista, el docente anticipa a los chicos que, durante la visita al museo, pongan atención a la organización de la muestra (cómo están agrupadas las obras, los textos informativos para el público, etc.), ya que el proyecto de trabajo culminará con una muestra y el museo seguramente podrá servir como referencia.

⁵⁶ **Fallero**: quien interviene en la realización de las fallas.

Fallas: monumento hecho de figuras de cartón, generalmente grotescas, que los vecinos de Valencia construyen para quemar en la fiesta popular que se celebra en honor de San José.

Contenidos trabajados

- Contextualización de la obra de A. Berni
- Concepto de Museo de arte, muestra.

Actividades propuestas

- ✓ anticipar los contenidos de la salida y las actividades dentro del Museo, relacionándolas con las actividades realizadas anteriormente y las futuras,
- ✓ contextualizar la obra de Berni en general y su desarrollo en el grabado en forma particular.

Tercer momento: la visita a la muestra. Antonio Berni, su obra y sus grabados.

El contacto directo con obras de arte resulta siempre estimulante para los chicos, despierta curiosidad, ideas e intereses, promueve deseos de “hacer” y permite establecer relaciones entre las propias experiencias como *productor de imágenes* y las impresiones como *espectador*, especialmente cuando quien guía la visita (ya sea el mismo docente o el guía del Museo) propone situaciones que conducen a una verdadera exploración visual, a la búsqueda y asignación de significados y a la conexión con la poética de las obras.

Esta etapa de la propuesta se desarrolla en el Museo. El docente realiza el recorrido que ha diseñado, dentro del cual ha contemplado un trayecto general por toda la muestra y “paradas” más largas frente a determinadas obras, que resultan elocuentes para trabajar con los alumnos los aspectos que se propone. También ha contemplado, en la duración asignada al recorrido, tiempo para cuestiones emergentes que pudieran surgir, algunas de las cuales ya se plantearon en el aula.

Con relación a la apreciación de las obras, es conveniente señalar la importancia tanto de momentos para mirar con libertad como de propuestas de observación que el docente pueda hacer. Respecto de éstas, es preciso tener en cuenta que la contemplación de toda obra de arte puede ser abordada desde distintos puntos de vista: su organización formal, su poética, desde el contexto cultural que le ha dado origen, etcétera.

“La habilidad del artista, además de emplear técnicas y manipular materiales, consiste en inscribir, de forma consciente o inconsciente, códigos culturales en sus obras.

“(…) El análisis formal de los elementos plásticos puede no dar cuenta del significado. Éstos son los factores de que se sirve el artista, y no han de desatenderse ya que son los soportes del código. Pero, desde el punto de vista del desciframiento, su estudio tiene valor en tanto concierna a la significación.” (E. Llambías, 1996.)

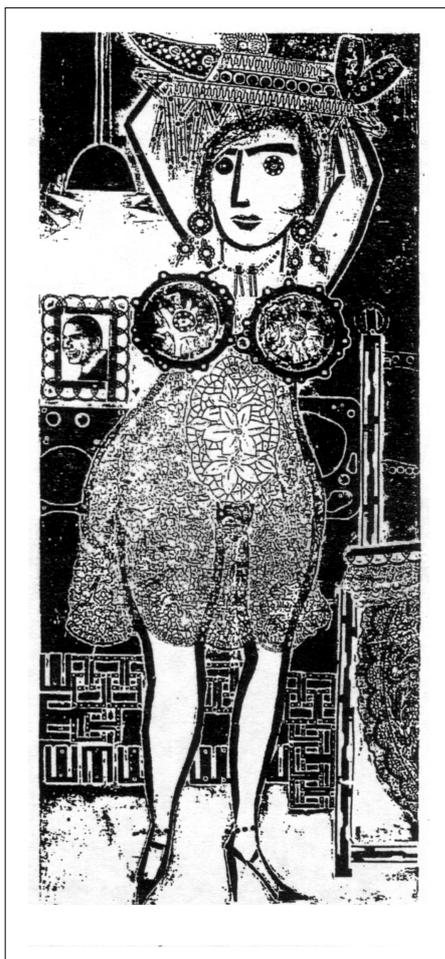
Es importante considerar que los chicos, como todo espectador, no se enfrentarán a las obras “en blanco”, sino por el contrario lo harán desde sus supuestos, experiencias y sentido estético. Y será a partir de todo lo que traen consigo que construirán los significados que asignen a las imágenes.

Es necesario respetar este punto de partida, pero no resulta suficiente. El docente, por tanto, propondrá nuevas “puertas de entrada” a las obras que permitan a los alumnos percibir y comprender otros aspectos de las mismas, que no hubieran sido tomadas en cuenta en su observación espontánea, y establecer relaciones entre los distintos aspectos de la imagen.

Considerando que esta visita se inscribe en el marco de un proyecto de grabado, el docente ha planificado trabajar de una manera más intensa en la sala que expone los grabados del artista. Dadas las características de esta muestra, los alumnos pueden observar no sólo las estampas sino también varias matrices y esta posibilidad será aprovechada por el docente.

Se propone a los alumnos que observen obras xilográficas: el tipo de trazos realizados con gubias y buriles, las calidades de líneas y texturas, los contrastes de valor, y en algunos casos el uso del color.

Frente a los xilo-colage se podrá proponer a los alumnos que ubiquen e identifiquen la huella de distintos elementos, observar cómo han sido utilizados, de qué manera su presencia diversifica y enriquece la imagen mediante la presencia de variadas texturas. La observación de los tacos permitirá descubrir algunos aspectos procedimentales: cómo han sido adosados a la matriz (pegados o clavados), las distintas alturas del relieve, etc.; a la vez que establecer la relación entre los elementos, su huella y la imagen total resultante.



Antonio Berni, “Ramona vive su vida”. Xilo-colage.

La presencia de relieve en los grabados permitirá nuevas observaciones y mostrará el carácter de investigación expresiva en constante evolución que el artista confirió al desarrollo de esta técnica.

Por otra parte, el docente atenderá a la temática elegida y tratará de que los alumnos establezcan comparaciones entre los mismos temas desarrollados en diferentes técnicas y cómo, con cada una de ellas, la expresión cobra una dimensión singular:

¿Los temas elegidos en los grabados se relacionan con los que prefiere el artista para pintar?

¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre Juanito pintado y grabado? ¿Y Ramona?⁵⁷

Además de la pintura y el grabado, ¿Berni representó estos personajes mediante alguna otra técnica?

Contenidos trabajados

- La obra de A. Berni:
 - Sus características y rasgos distintivos
 - Distintas temáticas y técnicas abordadas
 - El desarrollo del grabado
- Características y criterios de organización de la muestra:
 - Agrupamiento y organización de las obras
 - Organización del espacio
 - Información al espectador

Actividades propuestas

- ✓ tomar contacto y disfrutar de la obra de Berni,
- ✓ descubrir e identificar los rasgos distintivos de su obra que persisten en diferentes períodos y en la diversidad de técnicas utilizadas,
- ✓ analizar los grabados (xilografías, xilo-colages, xilo-colage-relieves⁵⁸) poniendo atención a las distintas resoluciones técnicas, los materiales utilizados y las posibilidades expresivas logradas en cada caso,
- ✓ observar los criterios y modos de organización de una muestra de artes plásticas.

⁵⁷ Nos referimos a Juanito Laguna y Ramona Montiel, dos personajes de los márgenes, creados por Berni, y desarrollados a lo largo de su obra.

La primera versión de Juanito Laguna es un dibujo que data de 1956. *“Después de su niño de los márgenes de la gran ciudad (de cualquier ciudad, especialmente de Buenos Aires o de Río de Janeiro), cuya saga finaliza hacia 1978, se impone Ramona Montiel con su historia de folletín”* (López Anaya).

⁵⁸ **Xilo-colage-relieve**: así denominó el artista a los grabados realizados a partir de 1962, en los que domina tanto el colage como la impronta en relieve. *“Este medio (...) es una desviación de la tradicional impresión plana, pues no se trata de tacos de madera grabados e impresos en superficie”* (López Anaya, 1997).

Reiteramos que el presente ejemplo apunta a mostrar una modalidad de trabajo que de ninguna manera se ajusta solamente a la muestra de Berni. El contenido y las características de la muestra que se visite seguramente harán necesarios ciertos ajustes que el docente tendrá que considerar.

Del mismo modo, es necesario que el docente adecue el tipo de preguntas y consignas en el museo a las características del grupo (si se trata de 4°, 5° o 6° grado, sus saberes, intereses, etcétera).

Cuarto momento: una muestra para toda la escuela.

Como culminación de esta propuesta dedicada al grabado, se plantea el armado de una muestra que dé cuenta de todo el proceso transitado: tanto lo referido a la producción de grabados como a la salida al museo. No se trata, en este caso, que el docente prepare una cartelera con los trabajos realizados por los alumnos, sino de pensar en la organización de una muestra como posibilidad de desarrollar distintos contenidos del aprendizaje.

Al decir esto, nos referimos a distintos aspectos que se pueden enseñar y aprender en torno al armado y la exhibición de una muestra de plástica en la escuela. Objetivos de la muestra, criterios de selección y distribución de las imágenes, utilización del espacio, información al público, son solamente algunos de los aspectos que el docente podrá trabajar con sus alumnos.

En este sentido, el docente podrá retomar la visita al museo, centrando la atención en la organización de la muestra.

“¿Se acuerdan de la organización de la muestra en el museo?”

Las obras no estaban colgadas “de cualquier manera”, sino que había criterios para agruparlas.

“¿Cómo estaban agrupadas las obras de Berni en el Museo?”

En el caso de la muestra que los chicos vieron, las obras estaban organizadas cronológicamente, según los distintos períodos de la vida del autor. En el caso de los grabados, había una sala especial dedicada a ellos.

“Recuerdan que en la muestra, si bien predominaban las imágenes, había textos que cumplían la función de informar a los espectadores. Algunos de estos textos eran breves y estaban referidos a cada una de las obras: su nombre, año de realización, técnica, dimensiones, etc. Estos datos estaban escritos en pequeños carteles ubicados cerca de cada obra.”

El docente también les recuerda que había otros textos, escritos en grandes paneles, ubicados en distintos puntos del recorrido, con información sobre distintos aspectos de la vida del autor o sobre el contexto en el que vivió y cómo éste influyó en sus obras.

¿Qué criterios usarían ellos para realizar una muestra? Los chicos podrán tomar algunos de los criterios utilizados por el museo para la muestra de Berni adaptándolos sus propias necesidades y condiciones, o podrán elaborar otros criterios que ellos mismos imaginen. Es un momento para proponer, intercambiar y elegir.

Un sector de la muestra podrá estar dedicado a Berni: una pequeña reseña biográfica con datos que los chicos puedan averiguar o que hayan recopilado en el Museo, algunas reproducciones de sus obras, comentarios de los alumnos acerca de temas diversos (que pueden ser realizados en forma individual o en pequeños grupos), un espacio dedicado a sus personajes *Juanito Laguna* y *Ramona Montiel*⁵⁹.

El docente también puede escribir un texto acerca de esta experiencia e incluirla, así como el catálogo que trajeron del museo.

Otro sector de la muestra podrá estar dedicado específicamente al grabado como técnica. Los chicos tendrán que informar al público cuestiones como: “¿Qué es el grabado y qué diferencias tiene con otras técnicas?” “¿Con qué procedimientos del grabado han trabajado en el aula?” “¿Cómo los desarrollaron en el aula?”

Cada uno de los chicos podrá elegir, entre sus producciones, el/los trabajo/s⁶⁰ que quiere mostrar y, al igual que en el museo, se mostrarán las matrices.

También pueden incluir la parte experimental y mostrar los registros de texturas, algunas pruebas que no hayan salido bien para señalar las dificultades que se pueden presentar en el proceso de trabajo.

La distribución de todo este material en el espacio disponible resulta una excelente oportunidad para que los chicos trabajen aspectos relacionados con la organización visual.

Contenidos trabajados

- La comunicación en una muestra de artes plásticas:
 - Organización visual.
 - Organización espacial.
 - Información al espectador.
 - Relación texto - imagen.

⁵⁹ En este sentido, vale la pena destacar que Juanito Laguna ha sido protagonista de poemas y canciones tales como “*Juanito Laguna se salva de la inundación*” de Eduardo Falú y J. Dávalos, “*Navidad de Juanito Laguna*” de Leguizamón y Castilla, “*Juanito Laguna ayuda a su madre*” de Piazzolla y Ferrer, “*Juanito laguna remonta un barrilete*” de Cosentino y Lima Quintana.

Esto puede ser aprovechado para trabajar conjuntamente con los docentes de Lengua y/o de Música.

⁶⁰ Dependiendo del espacio disponible para la muestra.

Actividades propuestas

- ✓ reconstruir el proceso de trabajo desde su inicio;
- ✓ trabajar aspectos relacionados con la organización de una muestra de plástica: criterios de selección del material por exponer, su organización visual, información para el público, etcétera;
- ✓ compartir la experiencia con el resto de la comunidad escolar.

Algunas variaciones en torno a la propuesta

El proyecto hasta aquí expuesto tiene como intención desarrollar una propuesta que permita hilvanar los ejes de *producción plástica*, *apreciación* y *contextualización* relacionados entre sí. A la vez, se busca ampliar las fronteras del aula, vinculando las propuestas escolares con la producción plástica en términos más amplios.

La selección de recursos del “afuera” (en este caso, la muestra de Antonio Berni) constituye sólo un ejemplo entre los muchos posibles. No siempre se cuenta con una muestra de estas características, pero existen otros lugares que brindan la posibilidad de conocer la obra de grabadores; por ejemplo, el Museo del Grabado.

También es posible pensar recursos como la visita al taller de un grabador o la invitación de un artista a la escuela, situaciones que permitirán a los chicos conversar con él, formularle preguntas, conocer su lugar y elementos de trabajo, etcétera.

A su vez, es posible pensar en diversos modos de combinar la salida al museo con las propuestas de producción plástica de los alumnos. En este caso, hemos tomado como punto de partida la producción plástica de los alumnos para luego realizar una salida al museo. Puede suceder que la visita al museo sea una instancia intermedia entre dos propuestas de producción plástica.

Muchas estampas... ¿para qué?

Hemos dicho que en sus orígenes la técnica del grabado nació como respuesta a la necesidad de reproducir imágenes. Lejos están nuestros alumnos de entender espontáneamente el significado de esta necesidad, sobre todo si pensamos que situaciones como fotocopiar o realizar impresiones por medio de las computadoras son prácticas que les resultan habituales o, por lo menos, poco sorprendentes.

Sin embargo, la producción “artesanal” que significa imprimir estampas mediante el grabado tiene un sentido plástico que no se agota en la cantidad, sino que se apoya en una particular calidad expresiva a la cual este tipo de reproducción da lugar.

Se podría pensar entonces en diversas situaciones escolares que puedan hacer significativa la necesidad de producir imágenes multieemplares en forma artesanal.

Frecuentemente se utiliza esta técnica cuando se realizan invitaciones para distintos eventos escolares, pero podríamos imaginar otras situaciones. Por ejemplo, las ilustraciones para cada uno de los ejemplares de una publicación hecha por todo el grado, una antología de cuentos o de poesías; o la confección de escudos, remeras y/o banderines que identifiquen a un equipo deportivo de la escuela; o algún atuendo que utilicen los miembros del coro en cada una de sus actuaciones, etcétera.⁶¹

Tomaremos para su desarrollo dos ejemplos que permitirían dar sentido a la reproducción múltiple: una tirada de copias para ilustrar una antología literaria y la realización de un mural colectivo.

Ilustrar un libro de poemas

Primer momento: diseñar la propuesta y acordar con otros docentes.
--

El docente de Plástica sabe que la maestra del grado está llevando adelante una propuesta de producción de una antología poética: los chicos están leyendo y seleccionando poemas para la realización de una antología poética (ver *Lengua, Documento de trabajo n°4*).

En la clase de plástica, el mismo grupo de alumnos está desarrollando una secuencia de trabajos en torno al grabado, los chicos han aprendido diversos procedimientos de esta técnica.

Propone entonces a la maestra del grado que, una vez terminada la producción de la antología, los alumnos ilustren los poemas elegidos para arribar a la edición de una “tirada” de libros.

De esta manera cada uno de los chicos podrá tener un libro que contenga el poema que seleccionó ilustrado por él y también los seleccionados e ilustrados por cada miembro del grupo. La tirada de libros, entonces, tendrá que contemplar un ejemplar para cada chico y otro para la biblioteca de la escuela⁶². Esto es importante ya que cada ilustrador se comprometerá a sacar tantas estampas de sus ilustraciones como sean necesarias para completar la tirada.

Las ilustraciones serán realizadas mediante alguna de las técnicas de grabado elegida por cada ilustrador. Las copias de los textos serán hechas por los mismos chicos en computación o en forma manuscrita, allí cada uno se ocupará de elegir la tipografía para su texto y trabajará en su diagramación.

De esta manera los docentes de Plástica, de grado (o de Lengua), y de computación mantendrán algunas reuniones que les permitirán intercambiar puntos de vista y acordar en torno a los aspectos comunes de la tarea. Por ejemplo: objetivos disciplinares y objetivos comunes, tiempos de trabajo, aprendizajes “pendientes” para llevar la tarea adelante en cada una de las disciplinas, tareas que se pueden realizar paralelamente, otras que deberán ser secuenciadas, etcétera.

⁶¹ Comercialmente para imprimir este tipo de productos se utiliza la serigrafía y más actualmente la impresión láser.

⁶² También se puede pensar en una actividad interescolar, en la que distintos grupos escolares intercambien libros publicados por ellos mismos, pasando éstos a formar parte de las bibliotecas.

Segundo momento: desarrollo de la propuesta en el aula. ¿Qué es una ilustración?

En primera instancia es necesario comunicar la propuesta a los alumnos. Se trata de *ilustrar*, entonces es necesario pensar “qué es una ilustración”.

Según una primera acepción hallada en el diccionario, ilustraciones *son las imágenes que acompañan un texto y que son alusivas al mismo*. Es decir que existe una relación entre las imágenes que hay en un libro y el texto. Seguramente los chicos recuerdan los libros de los más pequeños donde la narración se relata a través de las imágenes. También en las historietas las imágenes tienen un sentido narrativo importante.

Se pone el acento en el valor plástico de las imágenes que acompañan al texto: las ilustraciones que han visto tienen valor en sí mismas. Si bien están relacionadas con el texto, tienen una resolución visual propia, no se explican mediante las palabras sino que dicen en su propia manera, asociándose a la palabra sin subordinarse a ella. Las imágenes no redundan ni sustituyen, sino que enriquecen el texto con un nuevo punto de vista: *el visual*.

En el caso de la ilustración de un texto, dos lenguajes se asocian expresivamente, cada uno desde los elementos que le son propios.

El docente propone a los chicos que, así como se han internado en el lenguaje de la poesía, partiendo cada uno de su poema, traten de visualizar las imágenes que éste sugiere. Al crear imágenes, éstas no deben ser “literales”; la propuesta es tomar la palabra como un punto de partida desde el cual desplegar todo el caudal de su imaginación visual.

Por otra parte, el docente puede relatar a los chicos que en la Edad Media las ilustraciones de los libros las realizaban a mano los copistas e iluminadores. La creación de la xilografía, que primero se aplicó a la impresión de estampas sagradas o religiosas, luego sirvió para la ilustración de libros, que de esta manera se realizaba con mayor rapidez. Estos libros se llamaron *libros tabelarios*; es decir, libros cuyos textos e ilustraciones se tallaban enteramente en tacos de madera.

Esta información en torno al grabado aportará una perspectiva histórica y social tendiente a que los alumnos conciban cómo el nacimiento y el desarrollo de esta técnica estuvo ligada a condiciones de vida muy distintas de las que ellos conocen. No se trata de ninguna manera de pensar en una “clase de historia del arte” sino en breves referencias que deberán adecuarse a la comprensión de los alumnos.

Contenidos trabajados

- Concepto de ilustración.
- Relación texto – imagen.
- El grabado en la impresión y la ilustración de libros.

Actividades propuestas

- ✓ ponerse en contacto con la propuesta en su totalidad y conocer las distintas etapas de ejecución,
- ✓ trabajar el concepto de ilustración,
- ✓ analizar la relación entre imagen y texto,
- ✓ contextualizar el uso del grabado en la ilustración de libros.

Tercer momento: la producción de grabados.

Es posible que los alumnos hayan trabajado anteriormente con distintos procedimientos del grabado, realizando e imprimiendo matrices por incisión, mediante la técnica del colage, o mediante patrones calados. Pero también es posible que sólo hayan realizado algunas de estas experiencias, o tal vez ninguna.

Indagar acerca de sus conocimientos permitirá determinar el punto de partida, los saberes con los que cuentan los alumnos en lo referente a técnicas y procedimientos del grabado.

Si los alumnos no han trabajado con esta técnica o no conocen algunos procedimientos o materiales de realización, se puede proponer como punto de partida una instancia de experimentación que permita explorar las posibilidades de distintos soportes, herramientas, tipo de trazos, etcétera.

De la misma manera, se podrá realizar distintas experiencias relacionadas con el entintado y las estampas —por ejemplo, sobre distintas calidades de soportes—. Esta experiencia conformará la base de conocimientos “técnicos” sobre la que los chicos trabajarán, medios técnicos que deberán relacionarse permanentemente con sus alcances expresivos.

En caso de que los chicos ya hayan trabajado las distintas técnicas del grabado, el docente puntualiza que “a diferencia de los grabados realizados anteriormente, ahora se trata de utilizar las cualidades expresivas que brinda el grabado para ilustrar los poemas de la antología”.

Las diferencias personales entre los alumnos seguramente determinará caminos diversos y actitudes heterogéneas. Así, algunos trabajarán en forma directa sobre la matriz, jugando con la improvisación y el descubrimiento. Otros, tal vez necesiten dibujar primero a modo de bocetos que les permitan probar distintas ideas, cambiar, corregir, agregar o quitar elementos con libertad hasta llegar a una imagen que les parezca satisfactoria.

Cada uno determinará cómo (mediante qué procedimiento) y con qué (materiales y herramientas) realizará la matriz. Se trata —les recuerda el docente— de “generar imágenes visualmente ricas y elegir los materiales y los procesos de trabajo que conduzcan a ello”.

Cada niño deberá determinar si su ilustración ocupará toda una página⁶³, o texto e imagen compartirán la misma hoja. De ser así se deberá pensar en el diseño de la página.

Una vez realizada la matriz, cada autor tendrá que hacer la cantidad de impresiones que requiere la tirada (actividad que probablemente se desarrolle en más de una clase)⁶⁴.

Las estampas ya están listas. El docente cuenta a los alumnos que cuando un grabador hace varias copias las numera de la siguiente manera: si la tirada es de 10 estampas, numera la primera 1/10, la segunda 2/10 y así sucesivamente. La copia que el autor se reserva para sí se denomina “prueba de artista” (P/A). Luego el artista firma a mano cada una de las copias.

Cada cual dará una estampa a cada uno de sus compañeros y recibirá otras tantas. Sólo falta compaginar los ejemplares, intercalando las páginas según lo indique el índice.

Como cierre, el docente ha realizado una selección de libros ilustrados, buscando que la selección muestre distintos estilos en materia de ilustración. Ha elegido algunos libros infantiles, en los que se observan imágenes más o menos figurativas, otras que ocupan toda la página o parte de ella, o dibujos a modo de viñetas.

También se han seleccionado diversos textos que tienen como ilustradores a grandes artistas plásticos. Por ejemplo, el *Martín Fierro* ilustrado por Carlos Castagnino; *Cuentistas y pintores*, libro en el que cuentos de autores como Borges, Arlt, Quiroga, Payró (entre otros) han sido ilustrados por artistas de la talla de Berni, Basaldúa, Carlos Alonso, Seoane, Urruchúa (entre otros). Es posible incluir las producciones de grandes poetas, como Federico García Lorca o André Prévert, que ilustraban sus propios poemas.

Contenidos trabajados

- Producción multiejemplar:
 - Concepto y procedimientos.
- La ilustración:
 - Concepto y producción.
 - Relación texto – imagen.
 - Contextualización del grabado en la ilustración de textos.
- Diseño de página.
- Ilustraciones realizadas por diversos artistas.

⁶³ Se ha acordado previamente el formato del libro y sus dimensiones, de manera tal que todos sepan el espacio gráfico en el cual se puede trabajar.

⁶⁴ Si las poesías fueron escritas en forma grupal, se puede pensar por lo menos dos variantes: que el grabado sea realizado también en forma grupal, o que cada integrante del grupo haga una ilustración distinta (con menor cantidad de copias por persona) y por lo tanto distintos ejemplares tendrían diferente combinación de ilustraciones.

Actividades propuestas

- ✓ Descubrir, conocer y/o profundizar distintos procedimientos para la realización de grabados,
- ✓ realizar la ilustración de un poema,
- ✓ combinar el texto y la imagen en el diseño de la página,
- ✓ aplicar el sentido de multiejeplariadad,
- ✓ trabajar en forma interdisciplinar al servicio de una producción, coordinando acciones y haciendo uso de distinto tipo de conocimientos,
- ✓ conocer y analizar ilustraciones realizadas por distintos autores.

Muchos grabados para un mural

La multiplicidad de estampas que permite el grabado, puede dar lugar a interesantes experiencias colectivas; por ejemplo, un mural.

El desafío consiste en imaginar una gran imagen compuesta por las impresiones de cada una de las matrices realizadas por cada uno de los alumnos que componen un grado, teniendo en cuenta que un mural es una unidad compositiva.

El docente propone la idea al grupo y sugiere posibles puntos de partida:

- que cada cual haga su matriz con total libertad e independencia, tanto en el procedimiento como en el tema, luego se compondrá una gran “estampa colectiva” con todas las producciones;
- que todos elijan un tema en común (por ejemplo, animales, imágenes de la ciudad, elementos de un paisaje, figuras humanas, formas geométricas, etcétera);
- que todos elijan un procedimiento en común (por ejemplo, formas caladas, o matrices trabajadas como sellos, etcétera).

Una vez que los integrantes del grupo se ponen de acuerdo, cada uno de los chicos comienza a trabajar en la realización de la matriz. Será conveniente que cada alumno saque una copia de estado de su trabajo antes de imprimirlo en el mural. Esto permitirá evaluar la estampa (considerando la posibilidad de retrabajar la matriz si el autor no quedara satisfecho con la imagen resultante). Por otra parte, con la totalidad de las copias individuales se podrán realizar distintas pruebas de ubicación de cada imagen dentro del soporte hasta componer lo que será el futuro mural. Esto permitirá a los alumnos trabajar distintas variaciones, siempre con un sentido de unidad compositiva.

Como soporte de gran tamaño se puede pensar tanto en papel de escenografía como en alguna tela o inclusive una pared de la escuela⁶⁵. Para no olvidar la ubicación de cada trabajo en el soporte, se podrá hacer un pequeño esquema o plano.

El próximo paso consistirá en estampar cada una de las matrices, según la ubicación preestablecida. Se deberá adecuar la pintura para entintar el soporte sobre el que se trabaja, lo que puede llevar a investigar otro tipo de pinturas, como pintura para tela, látex si es una pared, uso de aerosoles si se trabaja con matrices caladas, etcétera.

Algunas variaciones sobre el tema del mural

En torno al tema del mural, se pueden pensar distintas variantes como:

La realización de un mural que a la manera de las historietas narre una historia. La historia puede ser parte de una narración colectiva. Cada parte de la historia estaría realizada en un grabado y el mural tendría una secuencia dada por el desarrollo de la historia⁶⁶.

En lugar de realizar una composición, los chicos pueden trabajar distintos elementos “suelos”: animales, figuras, elementos decorativos, árboles, etc. La composición sería la resultante de la combinación de esos elementos que, usados a manera de sellos sobre un soporte, permitirán distintas organizaciones, repeticiones, juegos de superposición, etcétera.

⁶⁵ Esta idea puede resolver, por ejemplo, la realización de murales exteriores que muchas escuelas hacen en sus frentes. Es necesario tener en cuenta que para llevar a cabo una actividad de este tipo los docentes deben contar con la aprobación de la Supervisión.

⁶⁶ Esta actividad retoma la relación texto–imagen desde otra óptica. Puede ser desarrollada conjuntamente con el área de Lengua.

Variaciones sobre el rostro: del retrato a la máscara



Wendel Dietterlin. "Estudio de cabeza de niño", tiza y sanguina (izquierda).

Trabajo de alumno. "Rostro" (derecha).

Plantearemos en el presente texto una serie de propuestas didácticas que permitirán abordar puntos de vista desde los cuales la *representación del rostro* puede ser considerada.

Haremos referencia a las *condiciones didácticas* y a los *aspectos organizativos* que posibilitarán su desarrollo en la escuela.

Propondremos distintas actividades que lleven a los alumnos a resolver planteos plásticos de muy diversa naturaleza, analizando en cada caso los *posibles aprendizajes que cada una de ellas les habrá permitido*.



En el aula, un viaje del rostro a la máscara

El rostro humano es uno de los temas que a lo largo de la historia de las artes visuales ha concertado el interés de innumerables artistas, de las más diversas épocas y culturas.

Sus formas de representación han vehiculizado la expresión de los artistas a través de diferentes técnicas; con los más diversos procedimientos y medios materiales sobre distintos soportes.

El semblante ha sido tratado por el dibujo, la escultura, la pintura, el grabado, la fotografía, el cine, etc. Ha sido abordado y descrito con fidelidad minuciosa, recreado imaginariamente, modificado, combinado, deformado, caricaturizado.

Los niños, desde muy temprano en su desarrollo plástico, muestran interés en representar los rasgos del rostro humano. En estos primeros momentos, la representación del rostro aparece como parte integrante de la representación total de la figura humana que se muestra completa y desde una visión frontal.

En las representaciones del rostro correspondientes a este momento, los niños se interesan por plasmar las facciones que consideran más importantes y que permiten caracterizar una determinada imagen como “rostro”; de esta manera, ojos, nariz y boca serán suficientes para identificar esa representación como “cara”.

Esta identidad visual estará dada frecuentemente por los aspectos distintivos de cada uno de los rasgos: así los ojos aparecen caracterizados por su circularidad, a diferencia de la nariz y la boca que se caracterizan por trazados rectos, la primera en sentido vertical y la segunda en sentido horizontal. En otros casos será la ubicación espacial de los elementos la que determine qué rasgo se representa.

Es importante señalar que estas representaciones no tienen como intención la descripción visual de un rostro en particular, se trata de esquemas generalizadores que permitan identificar lo representado como “cara de persona”.

Lo descrito hasta ahora forma parte, en mayor o menor medida, del desarrollo gráfico propio del niño pequeño. Sin embargo, es preciso considerar que este proceso se desarrolla en interacción con un medio determinado; medio del que la escuela forma parte y ocupa un lugar relevante. En contacto con experiencias escolares intencionalmente destinadas a trabajar la representación del rostro, se puede advertir cómo las producciones se enriquecen visualmente y profundizan sus alcances expresivo - comunicativos.

Nos referiremos entonces a las *condiciones didácticas que posibiliten un rico y más profundo desarrollo de la representación del rostro en los alumnos.*

Condiciones de trabajo

Las condiciones didácticas

La multiplicidad y la riqueza de imágenes a que el tema del rostro humano puede dar lugar, no debe asentarse, en la escuela, en procesos de maduración o de desarrollo espontáneo y dejarse librados a capacidades personales. Se trata de tomar este interés como punto de partida para efectuar propuestas didácticas que tiendan a ampliar, desde distintos puntos de vista, sus posibilidades expresivo – comunicativas.

El interés que esta temática concita en los niños es solamente un punto de partida, que puede devenir en una enorme variedad de situaciones posteriores: desde las más este-

reotipadas hasta las más creativas. Toda esta gama de posibilidades no deben situarse en las capacidades individuales de los alumnos, o en las posibilidades brindadas por el contexto familiar; sino particularmente en que la escuela debe hacerse cargo de las experiencias que efectivamente le ha brindado —o no— a sus alumnos.

La *práctica de la observación*⁶⁷ permite el *desarrollo de la mirada* de los niños, a la vez que amplía y enriquece sus posibilidades de imaginación. Unida a propuestas de producción plástica significativas, les permitirán, entre otros aspectos, identificar ciertas características morfológicas, desarrollar aún más su capacidad para establecer relaciones, registrar y describir visualmente con creciente nivel de detalle, complejizar formas que antes eran representadas esquemáticamente, incorporar nuevos elementos no conocidos o considerados en un principio.

Las representaciones infantiles se van modificando y las resoluciones visuales plasmadas en un momento dado dejan de ser satisfactorias para cada chico y dan paso a nuevas formas de representación.

En este sentido hacia el final del primer ciclo y a lo largo del segundo ciclo, se produce una variedad de cambios en las producciones de los alumnos. Es frecuente que los modos de representación del rostro hasta ahora explorados, las resoluciones plásticas hasta aquí encontradas, resulten inadecuados o insuficientes. Podríamos citar como ejemplo que los alumnos van dejando de lado la visión frontal como único punto de vista, la resolución por “contornos”, la representación simplificada o excesivamente genérica de las formas, etcétera.

Hemos visto de qué manera la representación del rostro como parte integrante de la figura humana en su totalidad, concentra, desde lo visual, la atención temprana de los niños y se convierte prontamente en uno de los protagonistas de dibujos, pinturas y modelados; también hemos visto la importancia de que exista un contexto escolar que posibilite el desarrollo de procesos cualitativamente significativos.

Si desde la escuela no se realizan propuestas que vayan permitiendo a los alumnos resolver las nuevas problemáticas que se les plantean, colaboraremos con el desvanecimiento gradual de la representación de la figura humana del repertorio de temas elegidos o de la aparición de resoluciones esquemáticas y estereotipadas.

Por lo tanto, realizar distintas propuestas de trabajo en torno a esta temática permitirá no sólo enriquecer lo que espontáneamente traen los alumnos, sino además **plantear nuevos puntos de vista desde los que su representación pueda ser considerada y por tanto concebida.**

¿De cuántos modos puede representarse el rostro? ¿La observación, la imaginación o las combinaciones entre ambas pueden convertirse en puntos de partida que permitan distintas variaciones en la imagen? ¿De qué manera el conocimiento de los elementos que componen el lenguaje visual y la exploración constante acerca de sus posibles combinaciones, les posibilita a los alumnos diferentes formas de representar esta zona del cuerpo? ¿Qué aportes pueden realizar cada una de las técnicas conocidas por los chicos y otras que desconocen? ¿Cómo pueden convertirse los distintos materiales, herramientas y soportes en medios facilitadores de expresiones diversas en torno a este tema?

⁶⁷ La práctica de la observación no implica necesariamente un posterior trabajo de copia fiel de la realidad, es sólo una de las múltiples posibilidades para trabajar con los alumnos la “construcción de la mirada”.

“Los elementos que componen el rostro humano ojos nariz y boca son diversamente ‘estructurados’. Si se piensa en construir un rostro de vidrio, alambre, de papel plegado, de paja trenzada, de goma para hinchar, de listones de madera, de plástico curvo, de gomaespuma, de fibra de vidrio, de red metálica... las relaciones entre los componentes deberán ser adaptadas a cada material.

“O bien, si pensamos ver este rostro humano a través de un vidrio estampado, de una retícula tipográfica, entre los listones de una persiana, tras una botella llena de agua... tendremos otros tantos aspectos diversos, tantas transformaciones, deformaciones, alteraciones del mismo rostro. También podemos buscar todas las posibles relaciones lineales entre los componentes del rostro, y esto se experimenta con líneas rectas, curvas, desgranadas, de trazo continuo o discontinuo.” (Munari, 1968.)

Cuestiones como las que estas preguntas plantean permiten a los alumnos la posibilidad de ponerse en contacto con planteos visuales relacionados con: su creciente autonomía o no para la selección y el uso de los distintos elementos que componen el lenguaje visual (forma, línea, volumen, color, etc.), los distintos puntos de partida desde donde se instala para concebir sus ideas (lo observado, lo imaginado, lo recreado, etc.), los aportes, variaciones o limitaciones que presentan las técnicas, materiales, herramientas y soportes por él seleccionados para cada una de sus producciones.

De la misma manera, el contacto con producciones de diversos artistas permitirá a los alumnos observar cómo la representación de la figura humana, y en particular la de el rostro, se han expresado a lo largo del tiempo, y si se avanza en la contextualización los alumnos podrán comprender que estas distintas formas de expresión se corresponden con diferentes sensibilidades, expresan distintas búsquedas plásticas que comunican el pensamiento y la concepción que prevaleció en la sociedad de su época.

Haremos referencia a las condiciones didácticas necesarias para su desarrollo y a los aspectos metodológicos a ser tenidos en cuenta (organización del espacio, recursos materiales, etcétera).

En el desarrollo de las propuestas de trabajo, el docente encontrará distintas actividades articuladas en torno a la representación del rostro, cuya organización conforma una secuencia.

Será el propio diagnóstico de cada docente el que le indique la conveniencia de respetar o modificar el ordenamiento de la secuencia, la pertinencia de llevarlas adelante como clases distribuidas a lo largo del año, como secuencia de trabajo continua; también puede pensarse un proyecto de trabajo.

Acerca de los aspectos organizativos

Hemos dicho que el desarrollo de las distintas técnicas y procedimientos plásticos que se lleven a cabo requiere una organización espacial funcional que los posibilite. También hemos hecho referencia a las distintas posibilidades espaciales con que cuentan las diversas instituciones escolares.

En el caso de la propuesta de trabajo que hemos llamado “Variaciones del rostro: del retrato a la máscara” se realizarán propuestas de diversa índole que hará necesario resolver de distinta manera la organización espacial del aula y de los elementos de trabajo.

Una buena resolución de este aspecto permitirá no sólo un buen aprovechamiento de la tarea sino también un mayor y mejor rendimiento del tiempo que sabemos que en la hora de Plástica siempre resulta corto.

Algunas actividades como las relacionadas con el dibujo, en este caso no implican mayor despliegue de materiales ni circulación de alumnos en el aula. En el desarrollo de las propuestas de colage, los materiales, herramientas y soportes necesarios se diversifican. Esto implica tanto mayor *cantidad* como mayor *variedad* de elementos de trabajo y el docente tratará de lograr que todos los alumnos dispongan de los mismos cuando sea necesario dar comienzo a la tarea.

Previendo esta situación, se ha ideado la implementación de una “caja de papeles de colores” colectiva, conformada por los aportes de material que realizará y utilizará todo el grado. Para ello, es necesario pedir los materiales con bastante anticipación respecto del momento de inicio de la propuesta, de modo que los chicos “vayan trayendo” estos elementos y los guarden en la caja para el momento en que sea preciso utilizarlos. La implementación de este recurso permitirá:

- que todos los alumnos cuenten con una rica variedad de materiales en el momento adecuado;
- que todos los alumnos compartan el compromiso que significa traer los materiales, utilizarlos y cuidarlos, fomentando actitudes de solidaridad y compromiso colectivo;
- combinar dinámicas de trabajo individual (en este caso la producción plástica) con dinámicas grupales (en este caso el aporte, la utilización y el cuidado de los elementos de trabajo).

Con relación a la distribución del espacio físico, se ha pensado en una organización en subgrupos que permita a cada uno de ellos disponer de una parte del contenido de la “caja de papeles de colores”. Para optimizar el tiempo, algunos alumnos encargados podrán reunir tantos montones de papeles como subgrupos habrán de trabajar. Deberán tener en cuenta que si bien no será posible poner idéntico material en todos, cada montoncito deberá tener variedad de colores y texturas visuales.

Otros alumnos podrán ser los encargados de reacomodar las mesas, que serán dispuestas considerando un “corredor de circulación”, para permitir la movilidad sin entorpecer el trabajo de los demás.

Por último, otros alumnos podrán ser designados para que, al final de la clase, recojan el material sobrante y lo vuelvan a guardar en la caja.

Una organización de este tipo puede parecer compleja y tal vez en un primer momento insuma algún tiempo explicar su funcionamiento, asignar roles y ejercer el control de las distintas tareas, pero una vez incorporada a la dinámica de trabajo de los alumnos seguramente les permitirá mayor autonomía y un mejor aprovechamiento del tiempo disponible.

La propuesta de máscaras es más compleja y requiere de una diversidad aún mayor de materiales de trabajo. En lo que a aspectos organizativos se refiere, la disposición ideada para colage puede resultar eficaz para esta actividad, tomando en cuenta la incorporación de otros elementos.

Contar con algunas cajas de cartón permitirá tener los elementos de trabajo clasificados tanto para disponer de ellos como para guardarlos: por una parte, las telas, por otro, lanas, botones, cintas, etc.; otra caja más se podrá reservar para herramientas. Todas estas

cajas conformarán la “caja general de materiales” con la que los alumnos contarán en el momento de la producción de sus máscaras.

Se puede pensar en que el contenido de las mismas será utilizado por todos. En este caso deben ubicarse en un lugar del aula a la que todos los chicos puedan acceder sin perturbar el trabajo de los demás.

Otra variante es preparar una caja con los elementos de trabajo de cada uno de los subgrupos, y ubicarla en el lugar en el que cada uno de ellos se encuentre trabajando.

La realidad de cada aula y de cada grupo de alumnos seguramente impondrá situaciones organizativas por resolver; pero en todos los casos la resolución de estas situaciones debe considerarse (por parte del docente y también de los chicos) como *parte de la actividad plástica misma*: cuando se ordenan los bancos para trabajar, la clase de plástica *ya empezó*; del mismo modo, cuando guardan los trabajos y materiales, estas tareas son parte de la misma.

Que los alumnos comprendan los criterios según los cuales el aula y los elementos de trabajo se ordenan, les permitirá establecer relaciones entre los requerimientos de la tarea y la organización diseñada para tal fin, como comprender el sentido de ciertas consignas y organizarse con un creciente grado de autonomía.

Desarrollo de las propuestas de trabajo



Federico García Lorca
“Cabeza de marinero”, Bs.As., 1933

Primer momento: manos que tocan, manos que dibujan.

El docente se propone que los alumnos enriquezcan su representación gráfica del rostro mediante la exploración táctil. Para ello diseña tres actividades.

Para la primera, pide a sus alumnos que dibujen un rostro ya sea imaginado, un rostro de alguien que recuerden, el suyo propio, etc. Este primer dibujo tendrá como finalidad permitir que surjan en forma espontánea las imágenes que los mismos chicos traen en ese momento como representación del rostro humano.

Estas imágenes funcionarán, de alguna manera, como *diagnóstico* para el docente y como punto de partida que permitirá a los alumnos en una etapa posterior: comparar, recrear, relacionar, reflexionar, etc., sobre aspectos significativos relacionados con el proceso de trabajo.

En una segunda instancia de trabajo, el docente se propone que los alumnos realicen un proceso de exploración táctil sobre su propio rostro. Ha elegido este camino porque considera que, en este caso, los alumnos se dedicarán particularmente a percibir aspectos relacionados con lo duro, lo blando, lo móvil y lo inmóvil en su contacto con las masas óseas y musculares; a detectar las distintas calidades de superficies que tocan en relación con: sus texturas, sus temperaturas, sus diferentes niveles de humedad, etcétera.

El alumno podrá percibir que formas frecuentemente representadas en la bidimensión "por contorno" son, en realidad, volúmenes en el espacio tridimensional (ojos, labios, orejas, etc.). El tacto permitirá a los chicos percibir el juego de relaciones entre los distintos volúmenes, las relaciones entre lo cóncavo - convexo, lleno - vacío, hueco - sólido, planos rectos y curvos, etcétera.



Federico García Lorca, "Rostro con flechas".

Para desarrollar esta parte de la tarea es importante crear un clima de trabajo sereno que permita a los chicos conectarse con la variedad (en cantidad y calidad) de sensaciones que van registrando.

El docente propone a los alumnos que trabajen con los ojos cerrados, lo cual les permitirá la confianza necesaria para la tarea: no se sentirán observados por los demás, ni observar al otro los distraerá de su trabajo personal.

Para el desarrollo de esta tarea, el docente puede formular consignas, como:

“Traten de encontrar y diferenciar zonas duras y blandas en la cara y también en la cabeza. Busquen con las yemas de los dedos las partes que se hunden, que son huecas, que sobresalen (mucho, un poco, suavemente).

“Fíjense en qué partes de la cara tienen movimiento y qué tipo de movimiento pueden realizar (estirar, fruncir, inflar, abrir-cerrar, etc.).”

Se proponen distinto tipo de “recorridos” orientados por el docente con el fin de que los chicos perciban las relaciones que existen entre las distintas zonas del rostro, para que avancen desde las “partes hacia el todo”. Por ejemplo:

“Tomando como punto de partida la nariz recórranla, y pongan atención en cómo se relaciona hacia arriba con la frente, hacia los costados con los ojos y hacia abajo con la boca.”

Una vez terminado este momento de trabajo se propone a los alumnos que, a partir de lo recientemente explorado, vuelvan a mirar el dibujo que hicieron al principio de la clase:

“¿Qué cosas le agregarían, cambiarían, modificarían?”

Se trata ahora de que los chicos puedan enriquecer la imagen inicial a partir del material obtenido en la exploración táctil. Pueden volver a recurrir al tacto tantas veces como lo necesiten.

El docente propone que opten entre reelaborar el trabajo inicial o realizar uno nuevo; éste seguramente presentará nuevas problemáticas a ser consideradas y resueltas por los chicos. ¿Cómo representar gráficamente muchas de las cosas percibidas táctilmente? ¿Cómo representar en dos dimensiones formas percibidas volumétricamente?, etcétera.

En este sentido, el docente estará atento a las preguntas que cada uno de los alumnos se formula en torno a esta actividad, les recuerda los elementos del lenguaje visual a los que pueden recurrir además de la línea: texturas visuales, formas abiertas, la interacción de la figura con el fondo, etcétera.

Como cierre de las actividades, el docente propone una puesta en común en la que los chicos puedan analizar y compartir con sus pares cómo fue este proceso de producción de imágenes: cuál fue el punto de partida de cada uno, qué cosas nuevas descubrieron, cómo las plasmaron en este nuevo producto visual.

Contenidos trabajados

- Percepción táctil: planos, volúmenes, llenos, vacíos, relaciones, etc.

- Formas tridimensionales y su representación en la bidimensión.
- Elementos del lenguaje visual y su organización para la representación bidimensional:

Líneas (abiertas, cerradas).

Texturas visuales.

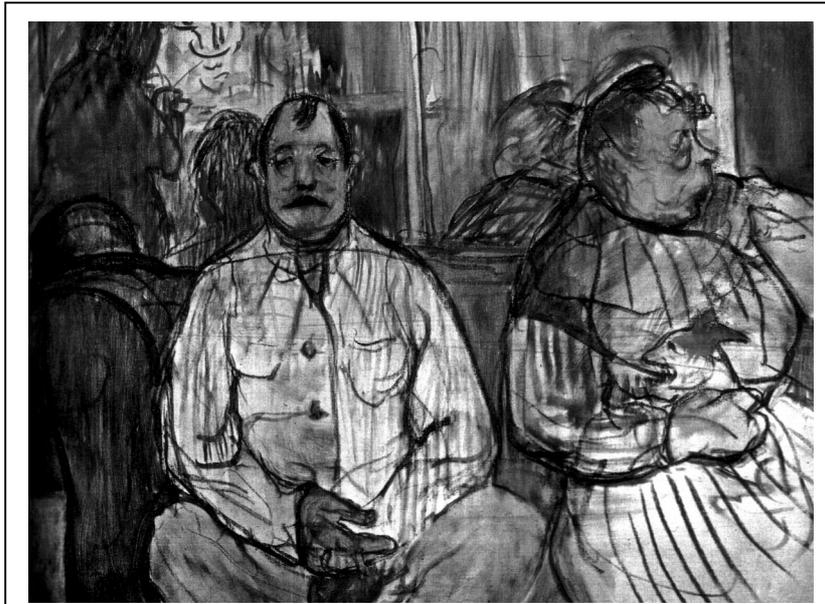
Formas (abiertas y cerradas).

Relación figura - fondo.

Actividades propuestas

- explorar su rostro para percibir táctilmente la presencia y la interrelación de planos y volúmenes, llenos y vacíos, concavidades y convexidades, etc.;
- reconocer, analizar y relacionar la presencia de volúmenes en el rostro;
- representar en la bidimensión los volúmenes percibidos;
- seleccionar y utilizar en una nueva producción los elementos del lenguaje visual que les permitan resolver las diferentes problemáticas que se les hayan planteado;
- integrar el sentido del tacto y el de la vista, enriquecer y recrear la representación dibujada inicialmente.

Segundo momento: ojos que miran, manos que dibujan.



Toulouse - Lautrec. "Él, ella y el perro".

El docente se plantea que sus alumnos avancen, aún más, en el enriquecimiento de la representación gráfica del rostro como parte constitutiva de su cuerpo en totalidad. Para ello propondrá una serie de actividades tendientes, cada una de ellas, a generar nuevos caminos desde donde la representación del rostro puede ser abordada.

Una primera propuesta se centrará en el sondeo visual del propio rostro. Para ello cada alumno trabajará con un espejo de mano, elemento que el docente habrá pedido con anticipación.

Así como en la actividad de exploración táctil los alumnos pudieron descubrir, identificar y diferenciar masas óseas y musculares, las características de cada una y su relación, ahora el docente se propone centrar la atención en las “zonas cambiantes” de la cara sin perder de vista que cada cambio gestual producido en esta zona es expresado también desde lo postural. Asimismo, en el transcurso del año, el docente evaluará la posibilidad de ampliar esta propuesta hacia la realización de producciones plásticas orientadas a abordar la representación el cuerpo en su totalidad.

Respecto de la percepción de los cambios expresivos del rostro que se suceden, E. Gombrich señala: “la estructura básica sigue siendo la misma, y aprendemos rápidamente a separar la rígida estructura ósea de la cabeza de la sucesión de cambios que se producen en su superficie.” (Gombrich, 1972.)

Explorar atenta e intencionalmente la propia cara mediante el uso de un espejo permitirá a los alumnos —en este caso— observar *la sucesión de cambios que se producen en su superficie*, advirtiendo cómo cada movimiento de una zona del rostro modifica a su vez otras, como sucede en todo su cuerpo.

La idea de movimiento se asocia, generalmente, con el desplazamiento en el espacio. Decimos: “movió los brazos y me golpeó” o “no movió ni un dedo para ayudarme”. Sin embargo, existen además otros movimientos (voluntarios e involuntarios) que, no necesariamente, significan notorios desplazamientos en el espacio.

Nuestro cuerpo, por ejemplo, está en permanente estado de cambio: movemos los párpados mecánicamente, late nuestro corazón, nuestra nariz y pecho realizan movimientos al inhalar y exhalar el aire, desplazamos nuestras cejas en distintos momentos, se mueven nuestros labios junto con las cuerdas vocales al hablar, gritar o cantar; según cómo apoyemos nuestros pies en el piso, al caminar todo nuestro cuerpo produce pequeñas acomodaciones, etcétera.

Seguramente alguna vez los chicos —en su vida cotidiana, en sus juegos— se detuvieron a pensar que su propio cuerpo está cambiando todo el tiempo, mostrando una expresión y luego otra, comunicando también por medio de su rostro esta movilidad sensible - motriz. Estas expresiones o gestos son modos no verbales de comunicación entre los seres humanos, “leemos e interpretamos” desde nuestra subjetividad lo que nos dicen quienes nos rodean y actuamos de acuerdo con estos “datos”.

Los gestos, las muecas, son parte de la vida diaria; muchas veces en el momento de representar visualmente “la cara”, los chicos toman en cuenta este aspecto. Es justamente *este nexa*, entre la vida cotidiana y sus formas de representación visual, el que el docente quiere que sus alumnos mantengan y establezcan, utilizando para ello consignas orientadas al *desarrollo sensible de la mirada* por medio de diferentes aspectos a tener en cuenta cuando observan.

El docente propone a los alumnos que trabajen mirándose al espejo, y sugiere que traten de no distraer la mirada del mismo. Para el desarrollo de esta tarea el docente puede formular consignas como:

“Mírense con atención y registren la sensación que les produce la primera imagen que observan.”

“Muevan alguna parte de la cara. Pueden fruncir, inflar, abrir o cerrar, achicar o agrandar, levantar o bajar, etc. y traten de relacionar de qué manera todo el cuerpo acompaña estos movimientos.”

“Miren qué pasa con las formas que contiene la cara cuando se produce un gesto. Elijan un gesto o una mueca y analicen todos los cambios de formas que se produjeron en toda la cara.”

“Prueben mover toda la cabeza y deténganse para observarse desde cada una de las posiciones que encuentren. ¿Qué partes dejan de verse? ¿O cuáles se ven distorsionadas?”

En una segunda actividad el docente propone elegir algún gesto o mueca en particular que les haya interesado. La idea es poder representar la imagen que ven en el espejo, en un dibujo, pero antes de ello el docente sugiere que tomen un tiempo para optar, luego de elegida deberán sostener esa decisión.

Esta actividad encierra la idea de “captar el momento”, representar lo que en la realidad es fugaz y móvil. No se tratará, por tanto, de poner el acento tanto en el detalle minucioso sino más bien en el gesto como totalidad expresivo-comunicativa. Si en una mueca prevalece la boca abierta y los ojos entrecerrados, probablemente éste será el aspecto que se pondrá de relieve desde lo visual, y las otras zonas (nariz, orejas, etc.) acompañarán este “decir”.

Para esta actividad el docente propone a sus alumnos trabajar con materiales tales como carbonilla, lápiz, grafito. Para la selección de estos materiales se ha tomado en cuenta que los mismos posibilitarán un trabajo gráfico rico (estos materiales permiten distintos valores, calidades de línea, tramas y texturas, etc.), a la vez que posibilitan correcciones y reelaboraciones durante el proceso de trabajo⁶⁸.

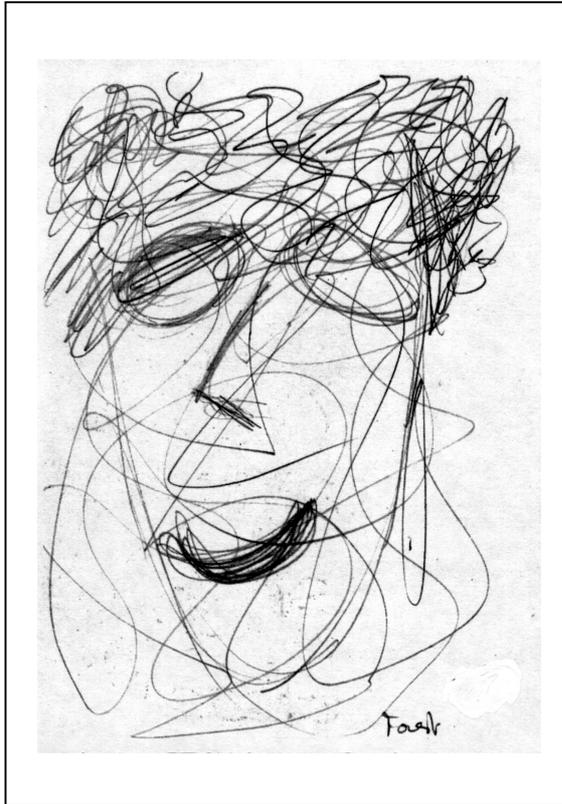
Esta propuesta de trabajo puede ampliarse con distintos procedimientos en relación con el dibujo. Nos referimos a varias alternativas: los alumnos pueden realizar un dibujo usando la mano izquierda⁶⁹, “grisar” o texturar toda la hoja y dibujar con la goma por quitado de material y por agregado de valores más bajos.

Como cierre de la actividad, el docente indica a los alumnos que, a medida que vayan terminando los trabajos, los cuelguen, pinchen o peguen en un lugar del taller y/o aula previamente preparado para ello (una parte de la pared, un telgopor, el pizarrón, etc.).

La idea es hacer una puesta en común de las distintas experiencias personales y producciones. Pasar de la producción individual a la observación colectiva de los trabajos permitirá cotejar distintos procesos y heterogeneidad de resultados.

⁶⁸ Esta actividad puede llevarse a cabo usando materiales fluidos tales como tinta china o anilina. Es importante que el docente se dé cuenta que, en este caso, se pondrá en juego otro tipo de procedimiento. Será su propio diagnóstico el que determine la conveniencia o no de agregar esta variedad de materiales.

⁶⁹ La propuesta de trabajar con la mano izquierda permite calidades de líneas distintas y a la vez una representación “menos controlada”, que permite a los alumnos de este ciclo enriquecer aún más sus producciones plásticas en la medida en que se “animen” a trabajar cada vez con mayor soltura por medio de este procedimiento.

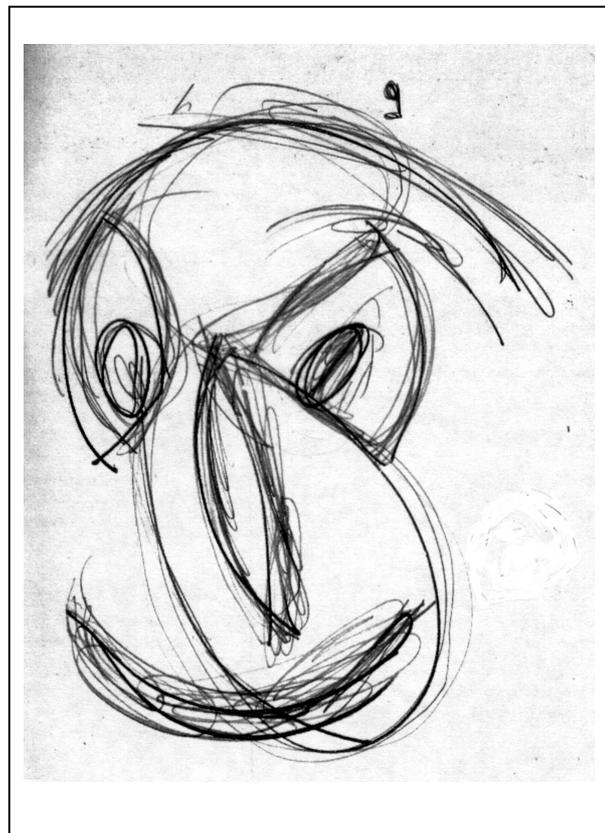
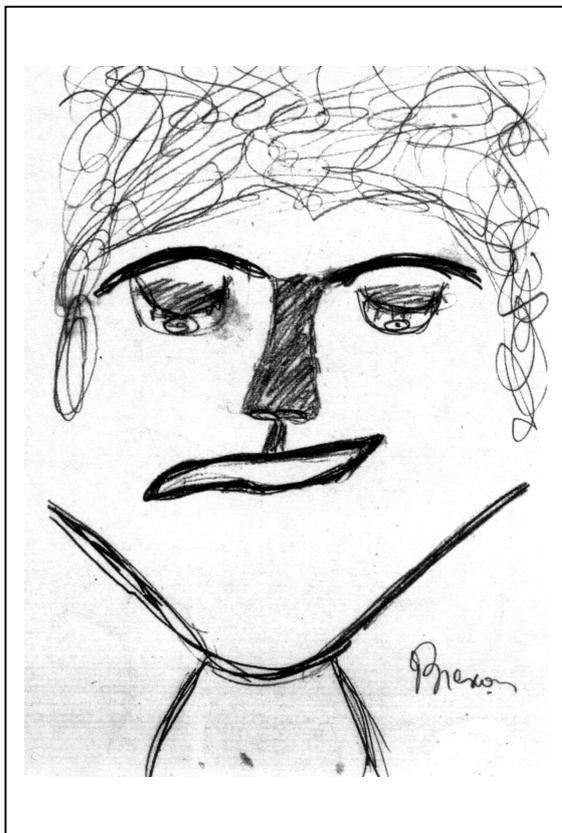


"Tómense el tiempo para mirar los trabajos de todos, ¿qué expresiones observan en los distintos dibujos? ¿De qué manera cada dibujo logra mostrarnos esas expresiones?"

"Observen y analicen los cambios de formas que se produjeron en las distintas partes de las caras dibujadas."

"Fíjense en aquellos que usaron sólo líneas, los que agregaron luces y sombras, texturas, etc. ¿Cómo influyen los elementos que usaron en cada trabajo?"

Trabajos de los chicos.



Contenidos trabajados

- Las formas en el rostro:
 - Estructura ósea y muscular (duro, blando, etc.).
 - Los rasgos y los gestos.
- La representación bidimensional: elementos del lenguaje para la representación en el plano.
- Análisis de las producciones. Relación proceso-producto.

Actividades propuestas

- explorar visualmente la propia cara mediante el uso de un espejo, observando "*la sucesión de cambios que se producen en su superficie*", advirtiendo cómo cada movimiento de una zona del rostro modifica a su vez otras;
- enriquecer su propia producción plástica mediante la representación de los gestos;
- seleccionar y utilizar elementos del lenguaje visual que se adecuen a la representación que proyectaron;
- apreciar la producción propia y de los pares observando los distintos modos de resolución, procesos de trabajo y heterogeneidad de resultados.

Tercer momento. El colage: nuevas variaciones para la representación del rostro.

El docente propone pasar del dibujo al colage, con la intención de que los alumnos exploren algunas de las posibilidades que esta técnica aporta a la representación del rostro. Esta propuesta va más allá de un mero cambio de técnica, ya que pasar de las *formas dibujadas* a las *formas recortadas* implica situar a los alumnos frente a otro tipo de problemas visuales, como:

- trabajar las formas como planos;
- arribar a la forma por quitado de material;
- trabajar la relación de los colores entre sí;
- incorporar el color por planos;
- trabajar conjuntamente forma y color.

Propondrá dos actividades de colage. La primera se trata de *una composición centrada en las variaciones y repeticiones de formas y el uso de texturas visuales*; utilizando en este caso blancos, negros y grises. Para ello ha pedido que cada uno de los alumnos traiga

dos o más fotocopias de la producción realizada anteriormente, así como fotos en blanco y negro (que pueda recortar), recortes de papeles de diarios, revistas, etcétera.

Los chicos utilizarán las fotocopias de sus propios dibujos para trabajar con ellas por recortado, combinación y repetición de las distintas zonas de la cara, la idea del docente es que los alumnos jueguen con distintas variables compositivas para no quedar ligados, en este caso, a una visión naturalista del rostro.

Los chicos podrán pensar en producir desplazamientos, multiplicar rasgos (para ello se han pedido varias las fotocopias), seccionar alguna parte de la cara, etc. También pueden decidir entre dos alumnos intercambiar partes de caras, integrar formas hechas por otros a su composición, existe la posibilidad de enriquecer su producción mediante la inclusión de texturas y tramas, tomando en cuenta la interacción figura – fondo. Estas texturas y tramas tendrán diferentes orígenes, podrán provenir de papeles impresos, dibujándolas, por *frottage* sobre diversas superficies, utilizando trozos de fotografías, etcétera.

El docente propone que se tomen el tiempo para “jugar” con estas formas, buscando distintas variedades compositivas y recién después de elegir la que más les guste, procedan al pegado.

Este momento del trabajo permite al docente desarrollar la propuesta de trabajar sobre distinto tipo de *soportes* (pueden elegir uno o más de uno): papeles de distinto tipo y gramaje, cartón, telgopor, telas, etcétera.

Esta variable les brindará a los alumnos la posibilidad de: *diferenciar procedimientos y utilización de herramientas de acuerdo con los soportes elegidos, ampliar el campo de su propia experimentación dentro del proceso de producción, procurar variedad de resultados, ejercer la posibilidad de elegir y resolver, etcétera.*

En cuanto a la segunda de las actividades de colage, se trata de *construir las formas del rostro por recortado con tijeras y/o por rasgado de papeles de colores, en ambos casos improvisando, sin “dibujo previo”*. El docente estima que este tipo de procedimiento posibilitará a sus alumnos, desde lo lúdico, realizar formas nuevas y diferentes de las dibujadas por ellos mismos anteriormente.

Las formas recortadas tendrán otro tipo de contundencia visual. Mediante el recorte se acentuará lo curvo o recto de cada forma, lo regular o irregular, de manera más contrastante, ya que el uso de la tijera y más aún del rasgado promueve otra riqueza de trazados. Lo que este procedimiento plantea pondrá en contacto a los alumnos con nuevas resoluciones personales y plásticas en cuanto al tema sobre el que vienen trabajando.

En esta actividad **forma y color deberán considerarse de manera conjunta**. La manipulación y el uso de papeles de colores permitirá una experiencia visual orientada a trabajar conjuntamente y por relación: forma y color.

El uso de distintos papeles de colores permitirá a los alumnos realizar una experiencia visual distinta de la que significa *agregar* color a las formas, se trabajarán las relaciones de color en forma directa, no mediatizada por procedimientos tales como la mezcla. Los alumnos podrán *explorar desde su mirada* la interacción entre los colores mediante acciones rápidas al “poner unos junto con otros”, probando, cambiando todas las veces que lo consideren necesario. Así podrán “observar la acción de los colores y sentir su parentesco” (J. Albers).

“Esta vía de indagación conducirá, de una constatación visual de la interacción de un color con otro, a una conciencia de la interdependencia del color con la forma (...)” (J. Albers).

Los papeles ya tienen color y al elegir un papel para recortar y ubicarlo en determinado lugar de la imagen, los alumnos podrán considerar las *relaciones* de color, las calidades, las texturas de los distintos papeles, su parentesco y/o contraste, etcétera.

El docente realiza estas aclaraciones a los alumnos y agrega, además, que ellos podrán enriquecer el uso de los papeles elegidos mediante la incorporación de *texturas*. Serán ellos mismos los que texturen los papeles mediante abollados o arrugados para generar marcas, plegados y dobleces, regulares o irregulares.

Para el desarrollo de esta actividad, el docente ha pedido previamente a los chicos que vayan trayendo papeles de colores extraídos de revistas, ilustraciones, carteles, afiches, recortes de imprentas, trozos de cartulinas y papeles afiche sobrantes de viejas carteleras del grado, etc. Con ello se ha ido conformando una *caja de papeles de colores* para uso de todo el grupo. Estos papeles conformarán la *paleta de colores* con la que los chicos trabajarán.

Seguramente, entre los papeles aportados por todos, los alumnos encontrarán no sólo variedad de colores sino también diversidad de tonalidades, gamas, valores, tamaños, etc. Las distintas calidades de los papeles (mate, satinado, traslúcido, opaco, brillante, etc.), a su vez, aportarán mayor calidad de producción y variedad a la tarea.

En este caso, del mismo modo que en la actividad anterior, el docente abre a sus alumnos la posibilidad de trabajar sobre distintos soportes, lo que permitirá desde otra experiencia la incorporación de nuevos saberes.

El armado previo de la caja de papeles de colores genera un ahorro de tiempo que optimiza el aprovechamiento de la hora de clase.

Es posible pensar, como decíamos anteriormente, diversas maneras de organizar el aula para el desarrollo de esta actividad. Una posibilidad es agrupar las mesas para trabajar en subgrupos, de manera de ubicar en el centro de cada una de ellas una variedad de papeles. Otra es colocar la caja en el medio del aula (sobre el escritorio, por ejemplo) y los chicos disponer sus bancos alrededor, cuando uno necesita algún papel se levanta y lo busca. Una tercera posibilidad es ubicar “centros de abastecimiento” en diferentes lugares del aula. La cantidad de alumnos y la realidad espacial de cada aula indicarán al docente la manera más eficaz de ordenar el lugar de trabajo.

Una vez finalizada esta segunda actividad, el docente se propone realizar un cierre general de las dos actividades de colage. Para ello realiza una selección de reproducciones de la figura humana en distintos momentos de la historia del arte, tomando en cuenta para esta selección que las imágenes muestren con elocuencia diferentes maneras de abordarla y en las que se vean con claridad los rostros en ellas representados.

En este sentido, se pueden elegir algunos ejemplos realistas, en los que prevalecen detalles fidedignos; otros, en los que se distorsionan, realzan o exageran las formas para acentuar la expresión; otros, en los que las formas se “rompen”, etcétera.⁷⁰

A partir de la observación de estas imágenes el docente propone a los chicos compararlas entre sí. Se trata de que puedan establecer *sus propias relaciones*, entre las experiencias plásticas por ellos transitadas y aspectos en común que encuentren en las obras observadas.

Esta comparación comprenderá: desde lo expresivo, los sentimientos que les despiertan; desde lo comunicativo, lo que *ellos imaginan* que habrá querido decir o no su autor; y desde lo técnico, efectuar distinto tipo de lecturas visuales, que les permitan tanto

⁷⁰ Museo Virtual, ver Bibliografía.

reconocer los diferentes elementos plásticos que las componen como advertir las técnicas utilizadas.

¿A quiénes y cómo se retrata en cada época? ¿Por qué? ¿Cómo cada época y lugar determinó diferentes y particulares representaciones visuales relacionadas con actitudes corporales, vestuarios, diversidad de rostros, etc.? Referencias de este tipo permitirán a los alumnos *establecer nexos* entre un tema abordado históricamente por las artes visuales y su desarrollo cultural en un sentido más abarcativo.

El docente encuentra en este momento una oportunidad apropiada para desarrollar la *contextualización*. Mediante algunas referencias históricas apuntará a que los chicos puedan darse cuenta de que cada manera de hacer un retrato o una figura completa es, no sólo una elección personal de su creador, sino que se enmarca en el pensamiento que prevaleció en la sociedad de su época.

Así, por ejemplo, en épocas en que no existían medios tecnológicos para registrar imágenes, los artistas eran los encargados de perpetuar a una persona, mediante su retrato, el que podía ser representado de cuerpo completo, el torso o sólo el rostro del modelo.

Cuando se inventó la fotografía, las denominadas “artes plásticas” dejaron de ser las únicas “encargadas de mostrar la realidad visual”, y así dentro del concepto de retrato, como *imagen fija*, se produjeron sustanciales cambios que trascendiendo ya las “bellas artes” abrieron el campo hacia “artes visuales” en términos más amplios y contemporáneos.

Estos cambios fueron posteriormente ampliados con la llegada del *cine*, que trabaja con la *imagen en movimiento* y permite al espectador, entre otras cosas, a través de “tomas en primer plano” percibir minuciosos detalles: bruscos, leves o suaves movimientos, cambios gestuales permanentes, variaciones de color, forma, texturas, composición, etc. Hacen también su aparición los *dibujos animados*, diciendo y expresando situaciones por medio de la imagen en relación con el texto oral o escrito.

En nuestros días, la *informática* permite a las personas (en particular a los niños) ponerse en contacto con la imagen no sólo para observarla sino para incidir sobre ella, se establece una relación interactiva entre los chicos y la imagen en movimiento con la computadora como herramienta y soporte.

Este breve desarrollo acerca de la evolución del retrato habrá permitido al docente trabajar distintos aspectos relacionados con la contextualización. Como se ha visto, se trata de referencias breves que pueden ser ampliadas de acuerdo con las características del grupo, el interés que el tema despierte, etcétera.

Como cierre de este momento de trabajo, el docente pide a los alumnos que tengan a la vista los trabajos realizados hasta ahora (dibujos y colages), les propone que los observen y los relacionen con las reproducciones de artistas. Así se escuchan diferentes comentarios por parte de los alumnos, como:

- Mi primer colage está como un espejo roto, como algunos de esos retratos que vimos.
- Cuando hice el colage usé papeles de colores fuertes a propósito, para que parezca una cara más graciosa.
- Me parece que estas partes las veo primero que las otras partes porque los colores son más fuertes.

Contenidos trabajados

- El colage:
 - Posibilidades expresivas.
 - Contraste de color por planos.
 - Variación compositiva.
 - Selección y uso de materiales, herramientas y soportes.
- La representación del rostro en las artes visuales.
 - Distintas funciones del retrato.
 - Incidencia de los cambios tecnológicos en su concepción.

Actividades propuestas

- trabajar las formas como planos,
- arribar a la forma por recortado o trozado (quitado de material),
- establecer relaciones entre los planos de color y sus valores (contrastes, combinaciones fríos / cálidos, claros / oscuros, etc.),
- explorar variaciones compositivas,
- conocer distintos contextos históricos y su relación con diversas formas de representar el rostro,
- reconstruir el proceso de trabajo hasta ahora desarrollado y observar las diferencias que se produjeron en las producciones personales.

Cuarto momento. Del plano al volumen: las máscaras.

En esta propuesta de trabajo el docente se propone profundizar la representación del rostro mediante la incorporación del volumen.

De las múltiples posibilidades que ofrece el trabajo en la tridimensión se ha elegido en este caso la construcción de máscaras⁷¹. Avanzar por el camino de las máscaras, po-

⁷¹ Algunos docentes de nuestra Jurisdicción asistieron a los cursos dictados por la prof. Cecilia Petasne en la D.C.P.A.D. entre los años 1986–1997. Los mismos nuclean maquillaje teatral, escenografía, máscaras y vestuario, dentro de un proyecto de integración de áreas, eje Teatro. A partir de dichos cursos, muchos docentes de Plástica incluyeron en sus prácticas de aula algunos de estos conceptos.

sibilitará trabajar el rostro pasando tanto por el naturalismo como por la incorporación de elementos imaginarios en sus más diversas gamas.

El universo de las máscaras le abre al docente una gran variedad de posibilidades plásticas que a su vez —como veremos más adelante— pueden extenderse hacia producciones en las que confluyan distintos lenguajes artísticos. Por otra parte, en esta etapa pasará de las imágenes trabajadas en la bidimensión a las representadas en la tridimensión.

Para proseguir con la propuesta e incorporar la temática de las máscaras, el docente comienza preguntando a los alumnos por sus propios saberes:

“¿Qué es una máscara para ustedes?”

“¿Para qué se usan?”

“¿Las máscaras se usan sólo en la cara?”

“¿Cuándo se usan?”

Entre los comentarios de los alumnos aparecen conceptos como: “las máscaras son para disfrazarse”, “para poner en los barcos”, “para parecer otra persona”, “para asustar, para jugar, para colgarlas en la pared, para estar en una fiesta, para ponerse en la cara, etcétera.”

También los chicos asocian la idea de máscara con palabras como: careta, carnaval, antifaz, películas de terror, disfraz, etcétera.

El docente retoma estas ideas aportadas por los chicos y habla con ellos acerca del concepto de máscara y de sus orígenes en las diversas culturas. Señala las coincidencias entre algunos conocimientos vertidos por ellos y la definición que él ha encontrado en el diccionario con respecto a éstos:

“Figura de cartón, tela, etc. con que una persona se cubre el rostro// Traje singular o extravagante con que alguno se disfraza// Careta que se usa para impedir la entrada de gases nocivos en las vías respiratorias// Pretexto, disfraz.” (Diccionario Aristos.)

Mascarilla o antifaces, mascarones, maquillaje, son algunas de las variantes del concepto de máscara, concepto que convoca en sí la idea de apariencia, disfraz, fantasía, ocultamiento, teatralidad, etcétera.

La máscara es un segundo rostro, “un rostro sobre el verdadero rostro”, que muestra mediante el impacto visual, con sus formas, sus colores, los materiales elegidos y su modo de realización, “otra identidad”. Identidad que en todas las culturas, en todos los ritos, presenta enmascarado o disfrazado el cuerpo entero, las máscaras se originan y se utilizan sobre la totalidad del cuerpo.

Respecto de sus orígenes, el docente les relata que éstos son muy remotos y están presentes en las más diversas culturas, tanto de oriente como de occidente:

“Las máscaras han acompañado al hombre desde el comienzo de la humanidad. Es indudable que ha variado su significación a través del tiempo y de las distintas culturas. Es diferente por ejemplo el uso de la máscara en los grupos con una organización tribal que el uso en la Edad Media. Así

también la máscara en el teatro griego difiere de la del teatro en el siglo XX.

"(...) En el presente, la máscara sobrevive en algunas sociedades aisladas, donde su significación se coherentiza con determinados rituales, ceremonias, característicos de la tradición de esa comunidad.

(...) Los artistas plásticos de cada época, el cine, la publicidad, escultores, caricaturistas rescatan, esculpen y proyectan el rostro humano, el otro rostro". (Buchbinder, Matosso, 1985.)

Por otro lado históricamente las máscaras están relacionadas profundamente con el contexto en el que son utilizadas, así existen mascarones de proa, máscaras funerarias, rituales, teatrales, de protección, etcétera.

El docente relata que las máscaras que posiblemente ellos vean hoy como adorno o elemento de juego eran originariamente y en su contexto utilizadas en distintas ceremonias rituales como: nacimientos, propiciatorias de siembras, de iniciación, funerarias, para invocar las distintas fuerzas de la naturaleza, para ahuyentar el mal, para diferentes tipos de curación, para protección de peligros físicos y espirituales, etcétera.

Dentro de esta última categoría también se encuentran las utilizadas en la navegación, que en sus orígenes contaban con símbolos propiciatorios de todo tipo para llevar en las galeras o galeazas. Posteriormente aparece el galeón —un buque de guerra— al que se incorpora el *mascarón de proa* simbolizado por distinto tipo de animales considerados protectores (aves portafortunas, caballos belicosos, unicornios, leones, águilas, etc.), utilizado por los egipcios, los griegos, los españoles, etcétera.⁷²

Se comienza luego a personalizar los buques, representando en sus mascarones de proa figuras humanas completas, torsos o rostros que muestran a: estadistas, héroes, mujeres, reyes, etc. Entre otras creencias consideraban que los barcos portadores de estos mascarones desarrollaban mayor velocidad y estaban preparados para enfrentar y aplacar las tormentas en el mar.

En otro orden, actualmente nos encontramos con que fiestas como el carnaval reeditan el uso colectivo de máscaras, caretas y antifaces en distintos lugares del mundo, por ejemplo en la Quebrada de Humahuaca, en ambos márgenes del Río de la Plata, en Venecia, en Valencia, etc. En estos festejos comunitarios, sus integrantes utilizan máscaras, muñecos, grandes mascarones que forman parte de disfraces que cubren parcial o totalmente el cuerpo.

Aquí el docente ha trabajado distintos aspectos de la *contextualización* mediante breves referencias que deberán ser adecuadas a las características de cada grupo en particular.

El docente ha traído varias imágenes de máscaras pertenecientes a diferentes culturas —máscaras africanas, máscaras de Oceanía, máscaras aztecas y mayas, máscaras de Oriente, etc.— realizadas con distintos materiales, para ser utilizadas con diferentes objetivos. Algunas están talladas en madera, otras son de piedra, terracota, corteza, paja y otras combinan algunos de estos elementos entre sí, en algunos ejemplos se observa el agregado de plumas, semillas, pintura, elementos textiles, etcétera.

⁷² En el Museo Quinquela Martín, ubicado en el barrio de La Boca, se encuentran expuestos en forma permanente mascarones de proa.

El docente sugiere a los chicos que durante la observación de las mismas analicen sus diferentes formas de representación, los distintos rostros (formas, relaciones de tamaño, gestos, etc.) y relacionen estas imágenes con las producciones realizadas por ellos en torno a este tema.

En este caso la apreciación ha acompañado y enriquecido la contextualización y seguramente ambas han oficiado como estímulo para el momento de producción de máscaras que se aproxima.

Dadas las secuencias de trabajo que el docente viene desarrollando con sus alumnos sabe que está avanzando desde el cuerpo en su totalidad hacia el rostro en particular y desde éste hacia la máscara que lo/s cubrirá.

El diseño y la realización de las máscaras llegarán en este caso “de adentro hacia afuera”, de la estructura ósea y muscular, al gesto expresivo, de éste a la representación fantástica del rostro.

Los alumnos han tenido en años anteriores algunas experiencias de producción plástica en la tridimensión, realizando construcciones de distinto tipo y tallado.

La utilización de telas, diferentes papeles, cartones, gomaespuma, telgopor, pastas para modelar, etc. permitirá la incorporación de diferentes calidades táctiles y visuales y a su vez pondrá en contacto a los alumnos con distintos tipos de planteos técnico - expresivos para su resolución.

Por otra parte, les propondrá tanto la realización de máscaras para ser “llevadas” sobre el rostro o sobre todo el cuerpo, como también la realización de otras que serán para colgar o apoyar sobre otros soportes (pared, estantes, palos, estructuras, etc.) pues, entre otras razones, por su peso, tamaño, dureza, etc. resulta imposible portarlas en el propio cuerpo.

Se propone entonces a los alumnos la producción de máscaras. A diferencia de las actividades anteriores —en las que todos trabajaban con la misma técnica y materiales similares, en este caso los chicos podrán elegir entre una variedad mayor de técnicas y procedimientos.

El docente ha elegido dos procedimientos dentro de la producción tridimensional: el **modelado** y la **construcción**. A su vez, cada una de ellas abre distintas posibilidades de realización mediante el uso y la combinación de diversos materiales, herramientas y soportes.

Cada alumno podrá elegir alguno de los procedimientos propuestos, y dentro de ellos distintos materiales. Presentamos este cuadro a modo de *organizador* de la tarea:

MODELADO	CONSTRUCCIONES
Con papel: –de distintas calidades, gramajes y texturas –abollado, retorcido y plegado –pasta de papel (papel maché) –cartapesta	Con cartón: –de distintas calidades, gramajes texturas –por superposición de placas –por encastre de planos –combinando cajas, tubos y elementos de descarte realizados en cartón.

<p>Con cartón: –de distintas calidades, gramajes texturas modelándolo en húmedo.</p> <p>Con gomaespuma (esponjas): –en planchas o bloques –formas por recortado, retorcido o plegado</p> <p>Combinando estos materiales.</p> <p>Agregándole todo tipo de elementos: –botones, lentejuelas, cintas, plumas, etcétera.</p>	<p>Con telas y alambre: –realizando estructuras de alambre y usando la tela como “piel”</p> <p>Con maderas: –ensamblando distintos recortes, aprovechando sus formas y tamaños</p> <p>Con telgopor: –en planchas o bloques –ensamblando distintos recortes, aprovechando sus formas y tamaños –dándole distinto tipo de terminación</p> <p>Con gomaespuma: –en planchas o bloques; -ensamblando distintos recortes, aprovechando sus formas y tamaños</p> <p>Combinando estos materiales entre sí.</p> <p>–Agregándole todo tipo de elementos: botones, lentejuelas, cintas, plumas, papeles de colores, etcétera.</p>
--	--

Reiteramos que ésta es una posibilidad de trabajo que no agota toda variedad en la realización de máscaras. Será el docente quien decida si es conveniente tomar esta selección de actividades o modificarla a partir de lo que indique su diagnóstico, las experiencias anteriores de sus alumnos y las condiciones de trabajo.

Para la realización de estas propuestas, el docente ha pedido con anticipación que los chicos vayan trayendo trozos de tela de distintos tamaños y calidades, papel de diario, alambre blando o cables finos en desuso, hilos, tijera, cemento de contacto, algodón o estopa, gomaespuma, pedazos de telgopor y de maderas, plumas, botones, lentejuelas, lanas o hilos gruesos, cola vinílica, etcétera.

Con todos estos aportes se conformarán *cajas colectivas de trabajo*, en las que pueden estar agrupados los diferentes materiales (una para cartones y papeles, otra para los telgopores y maderas, etc.), mientras que en otra pueden estar las diferentes herramientas, etc. Los recortes de papeles de colores sobrantes del trabajo de colage también serán incorporados a esta nueva producción

Esta organización de las cajas de trabajo —u otras que cada docente pueda implementar— indudablemente estará subordinada a las posibilidades espaciales del aula en la que se trabaje. Queremos señalar la importancia de establecer algunos criterios organizativos que, en el momento de la distribución de los materiales, de la producción y posteriormente de la limpieza y el orden del aula, permitan a los chicos manejarse con creciente autonomía.

En relación con la organización espacial del aula (y de acuerdo con las condiciones con las que cuente), el docente podrá establecer el funcionamiento en subgrupos de

manera de permitir que los alumnos compartan materiales y herramientas. En el caso de que los alumnos trabajen ubicados individualmente, se podrán colocar las cajas con materiales en un lugar central de fácil acceso para todos; tomando en cuenta que al desplazarse no molesten a los compañeros que están trabajando.

Sea cual fueren los criterios organizativos adoptados, será conveniente que, a lo largo de todas las clases que abarque esta actividad, los alumnos respeten esta organización espacial y la distribución de los materiales de trabajo, con el fin de optimizar el tiempo.⁷³

Es posible que algunos alumnos quieran producir más de una máscara, indagando en un procedimiento que no hayan abordado, utilizando y combinando otro tipo de materiales, trabajando grupalmente con uno o más compañeros en una idea de mayor magnitud, etc. A estos intereses, que la tarea misma ha despertado en los alumnos, hay que darles cabida considerando que será necesario reorganizar algunos aspectos, reasignar tiempos de trabajo, etcétera.

Una vez finalizadas las producciones, se propone a los chicos que cada uno muestre su o sus máscaras. Los alumnos podrán presentarlas de distintas maneras: poniéndoselas y creando diferentes tipos de movimientos, sonidos y/o palabras o textos, tal vez con la intención de realizar algunos juegos entre dos o más personajes. Los alumnos que hayan realizado máscaras “que no se ponen sobre el cuerpo” sino sobre otro soporte, podrán colgar su producción, armar alguna pequeña estructura para mostrarla, etcétera.

Como cierre, el docente considera apropiado recuperar todo el proceso recorrido desde su inicio:

“¿Recuerdan cuándo comenzamos esta serie de actividades en torno a los rostros?”

Los chicos recordarán las experiencias realizadas tocándose el rostro, mirándose en los espejos, los distintos retratos realizados, los trabajos en colage y finalmente la producción de máscaras. El maestro propone entonces que cada alumno reúna los trabajos realizados desde el inicio. De esta manera podrán observar, a través de sus propias producciones, cómo ha sido el proceso recorrido. Seguramente, esta evaluación dará lugar a que los chicos propongan nuevos proyectos o ideas para trabajos futuros.

Contenidos trabajados

- Concepto de máscara, su presencia y sentido en distintas culturas.
- Técnicas y procedimientos de construcción.
- Interacción entre los distintos elementos del lenguaje visual:
 - El volumen y las formas (salientes – entrantes, cóncavas – convexas, etc.).
 - El uso del color y las texturas en la tridimensión.
- Estructura, concepto y uso.

⁷³ Para optimizar el tiempo de trabajo, se puede pensar en designar responsables —fijos o rotativos— para las distintas tareas de organización. Por ejemplo, algunos chicos pueden acomodar sillas y mesas antes de empezar, otros podrán hacerse cargo de distribuir y/o guardar los materiales en la caja colectiva, otros más de recomodar el aula al finalizar la clase, etc.

Actividades propuestas

- Trabajar la representación del rostro en la tridimensión, a través de las posibilidades que brinda la máscara.
- Contextualizar históricamente la presencia y el sentido de las máscaras.
- Conocer y desarrollar distintos procedimientos para la realización de máscaras.
- Realizar distinto tipo de máscaras:
Utilizando materiales, herramientas y soportes diversos.

Algunas derivaciones en torno a la propuesta

Arcilla, papel maché, pasta de aserrín

El docente seguramente ha trabajado o trabajará con otras variantes en la producción de máscaras, como el modelado con diferentes pastas (arcilla, pasta de papel o de aserrín, etc.), tomando en cuenta para esta selección los conocimientos anteriores y las experiencias que sus alumnos tengan o de las que carezcan, las condiciones materiales, etcétera.

Una de las características que tiene la utilización de pastas es que mientras se trabaja la pasta húmeda existen posibilidades de imprimirle todo tipo de movimiento y cambios; cuando la pieza está totalmente seca, si se desea producir algún cambio, tiene que ser por devastado o tallado, ya que su superficie estará endurecida.

Todo el cuerpo se "enmascara": hacia el disfraz

Se puede pensar en *continuar* la imagen iniciada en el rostro a través de las máscaras mediante la extensión del disfraz, incorporando a las mismas telas, galones, cintas, etc.; que cubran parcial o totalmente el cuerpo. De este modo, el soporte sobre el cual se "montará" lo producido plásticamente, será la totalidad del cuerpo de los chicos.

En esta producción, nuevamente las telas aportarán sus colores, texturas táctiles y visuales, su mayor o menor peso y flexibilidad, elementos que serán utilizados por los alumnos para expresar y/o comunicar algunas de sus ideas y deseos. Del mismo modo, se puede pensar en que transformen o recreen las telas mediante distintos procedimientos: *pegado* de (botones, lentejuelas, papeles de colores, cascabeles, etc.), *calado* de formas en distintas zonas, *estampado* recuperando los conocimientos adquiridos mediante la técnica de grabado (plantillas caladas y matrices).

Máscaras en escena: desde la plástica hacia el teatro y la música

Avanzando más en las posibilidades que brinda el trabajo con máscaras, se propone diseñar una experiencia que avance hacia lo escénico desde distintos abordajes: la música, el movimiento, la palabra. Una propuesta de este tipo abre la puerta para el posible trabajo conjunto con otras disciplinas.

Abordar la relación con el teatro permite múltiples derivaciones posibles; por ejemplo: que los alumnos trabajen el diseño de la máscara utilizando como soporte su propio rostro y como material maquillajes adecuados.

La relación con música podría derivar en la inclusión de elementos sonoros incorporados al disfraz o la máscara; por ejemplo, cascabeles, cintas de celuloide o papel, elementos que produzcan distintos sonidos con el movimiento, etcétera.



Federico García Lorca.
"Luzbel". Ca. 1934-1936.

Algunas celebraciones populares como el carnaval ofrecen un rico campo en el cual distintos sectores del pueblo tienen la posibilidad de expresar sus sentimientos y opiniones durante los días del año en los que transcurre esta fiesta, portando sus máscaras, sus disfraces, su música, sus movimientos y sus palabras.

En relación con este tema, la antropóloga Alicia Martín señala:

"Este principio alienta en el Carnaval un tiempo finito, pero que retorna. Permite a sus partícipes actuar otras vidas. Borrar la persona que se es cotidianamente para renacer siendo otros: es el fundamento de la mascarada. El baile, las canciones, los juegos, el disfraz, todas las actividades carnavalescas incluyen las historias personales en un tiempo puro, fundidas en el espíritu colectivo de la búsqueda de un mundo mejor.

"Quizás por eso, las experiencias carnavalescas dejan huellas imborrables en sus partícipes.

"El tiempo de Carnaval se vive como un presente integral, un lugar que alberga un niño eterno. En los recuerdos del Carnaval siempre se es joven. La eterna juventud, la renovación de la vida, y la creación colectiva son los temas eternos del Carnaval" (Martín, 1997).

La mayoría de estos componentes aparecen en las diferentes regiones en las que se desarrolla este ritual, generalmente con el agregado de elementos representativos de cada cultura, como citamos anteriormente carnaval de Humahuaca, de Lincoln (Pcia. de Bs. As.), de Gualaguaychú (Pcia. de Corrientes), del Río de la Plata, de Venecia, las Fallas Valencianas, etcétera.

En el carnaval rioplatense, en este caso en el carnaval de nuestra ciudad, se encuentran representados los distintos barrios a través de sus murgas y comparsas, las cuales durante gran parte del año diseñan y ensayan tanto sus coreografías, como las letras de sus canciones con su acompañamiento musical, a la vez que trabajan en la elaboración de máscaras, disfraces, pancartas, etc., que luego serán mostrados.

Como muchos docentes ya lo vienen haciendo, es posible recuperar en la escuela el uso festivo y popular de las máscaras. Tomar la iniciativa del armado de una murga o comparsa para algún evento escolar puede ser el fruto de un proyecto que, iniciado en plástica, congregue el trabajo de otras disciplinas, "(...) el deseo en estos años ha sido tender el puente entre lo viejo y lo nuevo, sueño y realidad, y sumar a la expresión natural de la murga el aporte de otras disciplinas artísticas" (Coco Romero).⁷⁴

Rostros que vuelan: barriletes y cometas

En el año 1996, en el Museo Nacional de Bellas Artes se efectuó una muestra de barriletes realizados por distintos artistas plásticos de todo el mundo, muchas escuelas de nuestra jurisdicción participaron de esta muestra y a partir de la misma surgieron proyectos de construcción de barriletes y cometas en las aulas.

Consideramos importante que el docente valore la posibilidad de recuperar el juego infantil de *construcción y remontado de barriletes y cometas*, los niños podrán pedir datos a

⁷⁴ "Una Fiesta Pagana" en diario *La Nación*, Supl. Vía Libre, 19 de febrero de 1998, pág.46.

sus padres y abuelos sobre el tema, enriqueciéndolos en este caso desde la plástica con algunos aspectos temáticos y técnicos que hemos desarrollado en el presente documento.

De esta manera es posible proponer la construcción de barriletes y cometas con variedad de rostros o máscaras. En el caso que los mismos sean diseñados para ser remontados, se tendrá especialmente en cuenta el equilibrio del peso y la utilización de materiales livianos para facilitar su elevación. Si los mismos se construyen con la idea de ser expuestos, existirá mayor amplitud y libertad en el diseño de soportes y utilización de materiales.

TEATRO

Lic. Helena Alderoqui

TEATRO

El desarrollo propio de teatro se presenta con una introducción en la que se relacionan los ejes planteados desde el área —*producción, apreciación y contextualización*— con las características de los alumnos del segundo ciclo.

El tema que abordaremos en particular será el de la *improvisación* como un trabajo fundamental dentro del teatro mismo y de las prácticas que pueden realizarse en la escuela.

Definiremos la *improvisación* desde el arte teatral, para después describir las posibilidades dentro de la educación de los chicos teniendo en cuenta algunas orientaciones y sugerencias metodológicas.

Fundamentaremos estas prácticas a partir de los propósitos y nos detendremos a analizar algunas condiciones de trabajo necesarias para la práctica del teatro en la escuela.

Por otra parte, a partir de algunas consignas para improvisar, organizaremos un ejemplo para ponerlas en acción.

Por último enunciaremos algunas consideraciones sobre la apreciación y evaluación en una actividad como ésta y posibles derivaciones del trabajo.

Introducción

El teatro en el segundo ciclo y los ejes planteados desde el área

El teatro, entendido como representación, aparece en la escuela de formas diferentes: las fiestas escolares, las conmemoraciones, la necesidad de compartir con los padres el festejo de algún evento, la fiesta de los patronos de la escuela o tal vez la fiesta de fin de año. En estas variadas oportunidades los chicos y maestros son expuestos a mostrar “algo”.

Para muchos maestros este es un momento que “hay que pasar”; en general esta obligación los distrae de su tarea habitual y los hace sufrir por tener que organizar a los chicos para que aprendan un texto, lo digan fuerte para que se escuche, y sobre todo, que no se equivoquen al decirlo. En algunos casos, lamentablemente, los chicos no podrán hacerlo porque, básicamente, no entienden lo que dicen. En el otro extremo, está el docente que hizo un buen trabajo de investigación con sus alumnos, llegó a conclusiones muy interesantes, sabe lo que quiere decir, pero está a pocos días del evento y todavía no se le ocurre cómo comunicar el resultado de esa investigación en el acto.

Entre estos casos se presentan muchos más, cada uno con sus particularidades, pero lo esencial es saber que estas presentaciones no llegan a ser de verdad *representaciones teatrales* ni trabajo sobre el teatro porque el objetivo es claramente otro.

Vamos a pensar que el trabajo sobre el teatro implica un poco más que estas experiencias. Para que podamos decir que los chicos tienen la oportunidad de expresarse y comunicarse a través de este lenguaje artístico, los alumnos deberán trabajar sistemáticamente sobre la disciplina y, en el mejor de los casos, coordinados por un especialista. Estas consideraciones no apuntan a bajar los brazos ante la imposibilidad de que un especialista se haga cargo, sino que justamente intentan llamar la atención sobre aquellas prácticas que a veces los docentes, por desconocimiento, realizan sin tomar en cuenta la dimensión de la problemática.

Dentro de las escuelas de la ciudad las situaciones en relación con la disciplina son muy variadas. En muchas de ellas el teatro se presenta a través de talleres extracurriculares que organiza la cooperativa, o como proyectos de Instancias Educativas Complementarias, o como propuestas de algún maestro con cierta experiencia personal en el tema. Contextos tan diferentes proponen desafíos diversos. Sin embargo, cualquiera sea la situación y el punto de partida, los docentes pueden investigar sobre el teatro a partir de las puestas en escena de las obras, los textos dramáticos, e incluso la experiencia previa de los chicos en el caso de que hayan tenido oportunidad de realizar algunos juegos dramáticos.

Muchas veces se utiliza al teatro como un recurso que sirve para muchas cosas, pero que no colabora a comprender el teatro en sí. Se podría cuestionar esta afirmación diciendo que es, por ejemplo, un recurso muy útil a la hora de aprender contenidos de Ciencias sociales. Estamos de acuerdo con esto, pero sentimos como responsabilidad contemplar a este lenguaje artístico con su propia capacidad para aprender sobre diversas cuestiones que se relacionan con las prácticas del arte en general.

Partiendo de estas condiciones no es posible generalizar las características de la enseñanza del teatro en el segundo ciclo pensando en los aprendizajes que podrían haber adquirido en un primer ciclo. La caracterización se centrará en las posibilidades de los chicos y en el tipo de propuestas que serán capaces de resolver.

Brevemente decimos que los niños pequeños en su juego libre usan el “como si”, el “dale que”, los diferentes roles, la elección de un espacio para la acción, etc. Los chicos van construyendo en estos juegos sus propias representaciones de los roles de los adultos, y los juegan espontáneamente.

En un primer ciclo los chicos pueden fijar algunas pautas y reglas para sus juegos, organizan un espacio común, son capaces de respetar una propuesta que los nuclea, como un tema o un espacio compartido. El juego en esos casos es una representación sin espectadores, una improvisación simultánea donde todos asumen el rol y el personaje elegido durante todo el trabajo.

En el segundo ciclo de la escuela, los chicos pueden **producir** dentro del juego teatral, determinando ciertas reglas; por ejemplo, quién desempeña cada rol dentro del mismo juego y también quién es el que actúa y quién el que mira. Con los chicos más grandes, se puede trabajar la diferencia entre ser *actor* y ser *espectador*, ya que esto apunta a poder mostrarse, a través del propio trabajo, ante los otros que en principio son los mismos compañeros. Podemos decir que empieza a parecerse al teatro cuando hay un espectador. No queremos que esto se lea contradictorio con lo que señalábamos antes en referencia a los actos, estamos hablando de un *espectador* dentro del proceso de aprendizaje de las dramatizaciones y entre los mismos compañeros.

A pesar de que en general se relaciona al teatro con el juego y el placer, en contraposición al esfuerzo que puede demandar tocar un instrumento musical, por ejemplo, no debemos olvidar que no todos los chicos pueden rápidamente ser extrovertidos y disfrutar actuando como si actuar fuera fácil y natural. En este sentido, la tarea del docente debe propiciar un proceso de concentración, de exploración, de trabajo sobre uno mismo para poder trabajar con los otros, y de descubrimiento de las múltiples respuestas que se pueden presentar en este tipo de aprendizaje.

Como ya enunciamos en el documento anterior, *la producción en teatro es el hacer, la acción*.⁷⁵ El docente debe orientar la búsqueda, esta acción particular de los alumnos, ofreciéndoles todas las herramientas que estén a su alcance —lo ideal sería que el docente manejara las técnicas él mismo y las transmitiera desde su propia experiencia— para ayudar a comprender esta forma particular de representar con el propio cuerpo, el gesto y la voz, que es el teatro.

Otro aspecto importante para el segundo ciclo es la valoración del *ensayo*, la preparación, mejorar la propuesta inicial y re TRABAJARLA. Puede pasar, en algunas ocasiones, que los chicos de este ciclo no quieran volver sobre lo hecho para “rehacerlo”. Se tiene la falsa idea de que lo que se hizo una vez, no se hace más. Es como si una vez realizada una obra en plástica no pudiéramos reflexionar sobre lo hecho para corregirla y mejorarla, es como si nunca volviéramos a cantar una canción. El ensayo como preparación, y el ensayo para retomar un trabajo después de una muestra del mismo, ayudan a reflexionar sobre la propia acción, distanciarse de la experiencia para tener en cuenta qué es lo que pasó, cómo fue recibido por los otros, si fue claro lo que se propuso, etcétera.

En el caso de la *improvisación*, por ejemplo, los compañeros que observan y el docente **aprecian** y **critican** el trabajo de los compañeros. Insistimos que esta crítica, enmarcada dentro de las consignas planteadas, constituye una herramienta más para aprender a reflexionar sobre este juego particular de ser tanto actor como espectador. A partir de las observaciones propias y de los otros se presenta una nueva instancia de volver a la acción

⁷⁵ En el documento de trabajo de Teatro, “Para pensar el teatro en la escuela”, se puede encontrar un desarrollo de los tres ejes que proponemos desde el área.

tratando de superar algunas cuestiones señaladas como problemas en la apreciación. Los *ensayos* deben ser, entonces, para lograr una mayor profundización sobre lo que los chicos se propusieron y trabajar para comunicarlo mejor y no una repetición mecánica de lo improvisado.

Se debe tener en cuenta que **contextualizar** la tarea con las prácticas del medio cultural vivo y cambiante y de la historia del teatro, con el contacto con artistas —actores, directores, escenógrafos— puede favorecer el aprendizaje, ya que de esta manera se toma contacto directo con el arte teatral a través de sus realizadores. También en esta línea de contacto con los objetos reales propios del teatro, en el segundo ciclo sería muy importante la visita a por lo menos uno de los teatros con los que cuenta la ciudad —San Martín, Cervantes y Colón—, ya que cada uno a su manera cuenta parte de la historia del teatro en nuestro país, y representa diferentes espacios y maneras de concebir los espectáculos.

La improvisación

Improvisación y arte teatral

La improvisación en el teatro proviene de la capacidad del hombre de jugar, de contar historias viviéndolas con su propio cuerpo a través de sus diálogos y la acción que los provoca, es una búsqueda de respuestas diferentes a problemas, es valorar lo imaginario en un determinado momento; y es, esencialmente, una técnica teatral.

Las diferentes artes incluyen la improvisación tanto en el proceso de creación como en el producto acabado presentado ante un público. Los músicos de jazz, por ejemplo, improvisan una línea melódica sobre una base armónica, cuidando cierto estilo, ciertas convenciones propias de ese tipo de música, pero favoreciendo el desarrollo de una gran creatividad por parte del intérprete.

Por otra parte, en teatro, la improvisación considerada como técnica teatral fue utilizada especialmente en la *Commedia dell'Arte*⁷⁶. Fue la primera forma de teatro profesional en donde los actores usaban la improvisación y la creación colectiva en sus representaciones; tenían un esqueleto de acción que seguían, pero la creación final de la obra dependía del ingenio y la imaginación de los actores que interpretaban siempre el mismo personaje, pero de manera diferente en cada función.

Esta técnica teatral siguió desarrollándose y cambiando a través del tiempo; en nuestro país muchos actores cómicos, como Alberto Olmedo, Fidel Pintos, Niní Marshall, entre otros, usaron la improvisación como base de la creación de sus personajes de radio y televisión.

Tomando la definición del *Diccionario del Teatro* podemos decir, entonces, que la improvisación es una:

“Técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e 'inventado' al calor de la acción. Hay varios grados de improvisación: la invención de un texto a partir de un boceto conocido y muy preciso (por ejemplo, la *Commedia dell'Arte*), el juego dramático a partir de un tema o una consigna, la invención gestual y verbal total sin modelo” (Pavis, 1984).

A partir de la definición podemos notar que la improvisación como concepto teatral comprende una gran variedad de significados y por lo tanto de prácticas. Intentaremos, en este documento, discriminar las que nos parecen útiles para proponer a los chicos.

⁷⁶ La *Commedia dell'Arte* anteriormente se llamó *commedia all'improvviso*, *commedia a soggetto*, *commedia di zanni* o en Francia *comedia italiana*, comedia de máscaras. Es solamente en el siglo XVIII cuando esta forma teatral, que existe desde mediados del siglo XVI, toma el nombre de *Commedia dell'Arte*. Consiste a la vez en el arte, la competencia, la técnica y el aspecto profesional de los actores, siempre gente del oficio. (Pavis, 1984.)

Algunas características de la improvisación

Quien improvisa debe tener un objetivo que seguramente entrará en conflicto con algo o alguien que se presente durante el trabajo. Por ejemplo:

- ✓ soy una gran cantante y en la mitad del recital me da un ataque de tos,
- ✓ tengo que llegar a un lugar urgente porque cierran y me encuentro con un amigo que hace tiempo que no veo y me habla mucho,
- ✓ se cortó la luz y quedamos encerrados en el ascensor, etcétera.

Estos ejemplos se refieren a las improvisaciones relacionadas con el juego teatral en donde a partir de una consigna se improvisa. Cada chico encontrará una forma de resolver los conflictos; en las improvisaciones se busca que cada uno pueda actuar con imaginación y no copiando un modelo exterior.

Podemos decir también que **la improvisación es una búsqueda que puede ser planificada o no**. Esto quiere decir, por ejemplo, que ante una consigna los chicos puedan pensar juntos una línea de acción sobre la cual improvisar o puede ser que se plantee la consigna y empiece el juego.⁷⁷

Hay **improvisaciones** que se proponen como juegos de **adaptarse a situaciones** que los chicos no conocen de antemano. Por ejemplo, dos chicos están improvisando sobre un viaje por la selva; se preparan con todo lo necesario para la expedición pero una vez en el camino van surgiendo situaciones y obstáculos que son propuestos desde afuera por el docente y los compañeros. Por ejemplo:

- escuchan un ruido tremendo,
- entra una compañera con una invitación para ir a una fiesta en la tribu,
- aparece un animal salvaje,
- encuentran una cueva escondida, etcétera.

Por otra parte, **la improvisación puede tener un final pautado de antemano o no**. En algunas improvisaciones el final está acordado, los chicos saben cómo es el desenlace. En otras, el final se improvisa como cuando el docente narra un cuento hasta el momento antes de la resolución del conflicto; la consigna es entonces improvisar el cuento y también inventar, *improvisando*, un final.

Lo que es importante destacar con todas estas consideraciones es que la improvisación como propuesta educativa puede ser trabajada en todos los niveles ya que básicamente desarrolla un alto grado de imaginación y creatividad. Entre los actores profesionales, muchos siguen practicando la improvisación como búsqueda de sus personajes y entrenamiento constante. Sin embargo, no debemos olvidar que los alumnos no están *construyendo un personaje*⁷⁸ como los actores. Como se señaló oportunamente en el documento anterior

⁷⁷ Volveremos sobre este tema en el desarrollo de las consignas.

⁷⁸ Hablamos en este caso de *construcción del personaje* en términos teatrales. A pesar de que los chicos pueden *construir* sus personajes de una forma especial —proponen una gestualidad, hablan de determinada manera, deciden un vestuario en especial— no debemos confundirlo con lo que desde el teatro profesional se llama así.

de Teatro⁷⁹, en la escuela no buscamos formar pequeños actores que dominen una técnica sino que buscamos chicos que a través de la práctica de este juego organizado del *como si*, que llamamos teatro, puedan desarrollar sus posibilidades de imaginar, jugar, compartir, expresar y comunicar. En definitiva, que no pierdan lo que los actores adultos muchas veces buscan recuperar: la capacidad de imaginar y jugar improvisando.

Para garantizar que esta práctica les sea útil para ampliar su capacidad expresiva y comunicativa, los chicos deben improvisar sabiendo que tiene un sentido dentro de un trabajo progresivo que ayuda a resolver situaciones creativamente, a desarrollar la autoestima, a tomar conciencia de que uno es capaz de hacerlo, a tener más seguridad ante los otros, y a disfrutar cada vez más de la actividad de improvisar como base en el aprendizaje del teatro y como una forma diferente de conocer y comprender.

Retomamos la noción del teatro como una actividad artística fundamentalmente comunicativa a través de la cual el hombre desde los orígenes de la humanidad busca expresar y relacionarse socialmente a través de lo simbólico. El teatro es, entonces, un lenguaje que puede construir cierto tipo particular de mensajes;⁸⁰ y esencialmente un arte vivo y cambiante.

Propósitos y condiciones de trabajo

- Sobre los propósitos

El teatro es una de las disciplinas que se está incorporando en la escuela, por eso volveremos sobre algunos de los propósitos enunciados en el documento de trabajo anterior de Teatro⁸¹, para poder garantizarla y brindar a los chicos la oportunidad de practicarla.

Uno de los propósitos fundamentales de esta actividad deberá ser crear un clima de respeto y confianza en donde se tengan en cuenta los aportes de todos, sin discriminación alguna, para posibilitar la expresión de todos en el contexto del aula.

Sabemos que éste no es un propósito exclusivo de teatro; sin embargo, en este tipo de actividad, es fundamental darles la oportunidad de expresarse a todos los chicos y no sólo a los más “capaces”⁸². El teatro en la escuela puede ser el espacio en el que los chicos se manifiesten sin temor al ridículo.

Cuando el docente proponga, por ejemplo, trabajar en subgrupos deberá garantizar la participación de todos: el teatro es un trabajo grupal; se trabaja con los otros. Los chicos pueden aprender a escuchar las propuestas de sus compañeros, decidir juntos qué hacer en la etapa de preparación y también vincularse con otro compañero con el cual se improvisa una acción por primera vez. No es necesario saber exactamente los pasos que ha de

⁷⁹ Nos referimos al *Documento de trabajo “Para pensar el teatro en la escuela”* (1997) que forma parte de los Documentos publicados desde el área de Artes de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

⁸⁰ Cuando decimos mensajes no estamos pensando en las obras que dejan alguna enseñanza o las que algunos pueden llamar didácticas, sino mensaje en términos de enunciados teatrales. Éstos no están compuestos solamente por el texto propiamente dicho, sino por todos los signos que pueden estar presentes en el teatro como por ejemplo la escenografía, los gestos de los actores, la música, etcétera.

⁸¹ Consultar la totalidad de los propósitos de Teatro en *Documento de trabajo* anterior.

⁸² Ponemos las comillas para relativizar la palabra, ya que en la escuela, todos deberían tener este espacio para desarrollar su capacidad.

seguir el trabajo; el placer está, también, en la relación, el vínculo que se improvisa en la acción.

Otro de los propósitos de estas prácticas es promover una actitud positiva hacia este aprendizaje expresivo que favorece a través del juego de simulación, realizar diferentes roles (...); estos roles, como señalábamos entonces, serán rotativos para permitir a los chicos probar muchas variantes con el fin de que no se limiten a repetir siempre lo mismo, y sobre todo para evitar la formación de estereotipos.

Muchas veces nos encontramos con alumnos que se instalan en un mismo tipo de personajes o roles a la hora de improvisar.

- Siempre hace de bebita,
- siempre hace de ninja, etcétera.

También puede suceder que repitan o copien algún personaje televisivo. Ante estos casos el docente debería dar opciones para que los chicos comprendan qué es lo que les atrae tanto de ese personaje para tener ganas de imitarlo. Por ejemplo:

- ¿Qué es lo que más te gusta de ese personaje:
 - ¿La forma de caminar?
 - ¿La forma de hablar?
 - ¿Cómo mira?, etcétera.

El desafío será entonces lograr que eso que gusta tanto, por ejemplo, la forma de caminar, pueda ser transformado y recreado por cada chico teniendo como referencia a ese estereotipo original. Habrá quizás variantes en el ritmo, se lo puede situar en otra situación hasta que finalmente esa *gestualidad* se vuelva propia del chico que lo interpreta y no una copia del personaje televisivo.

Finalmente, podemos decir que la práctica de la improvisación se relaciona con el propósito que plantea que los alumnos desarrollen su expresividad gestual, corporal y vocal a partir de diferentes propuestas dentro del juego organizado del “como si” teatral.

Creemos que este propósito es el núcleo del trabajo del teatro en la escuela y la improvisación es uno de sus contenidos y prácticas fundamentales.

- Condiciones en la escuela

Como ya adelantamos en los propósitos, las escuelas deberían garantizar la inclusión del teatro dentro de sus proyectos. Hasta el momento no están dadas las condiciones para una efectiva implementación en todas las escuelas de la ciudad, pero insistimos en que estos documentos deberían promover estas prácticas en las instituciones que aún no lo han experimentado.⁸³

⁸³ Por un lado creemos que muchas experiencias a través de las Instancias Complementarias deberían multiplicarse y por otro lado queremos destacar, a modo de ejemplo, la experiencia realizada en la Escuela N° 15 del Distrito Escolar N° 20 en la que con motivo de la semana de las Artes, en setiembre de 1997, se tomó el tema de los mitos griegos para realizar un proyecto en el que se integraron aspectos del texto dramático, realización de máscaras y puesta en escena.

Otra de las condiciones a tener en cuenta es conocer el contexto en el que se va a proponer la tarea. Es imprescindible conocer el grupo con el que se va a trabajar, pero sobre todo poder relevar en los primeros encuentros los intereses y experiencias de los chicos con la disciplina, algunas cuestiones importantes de su historia grupal, e individual, su momento actual, y todos los datos que nos ayuden a ubicarnos frente a esos chicos y la institución educativa a la que pertenecen.

En este punto, un maestro de grado que decida usar este tipo de trabajo con su grupo de alumnos será diferente del maestro o profesor de teatro que tiene contacto con el grupo a través de talleres semanales.

El docente de grado deberá organizar el *tiempo* que le va a dedicar a esta actividad: si el trabajo tendrá asignado un momento especial cada semana, si necesita preparar un acto, o si formará parte de un proyecto en donde *el teatro sea el protagonista*⁸⁴ desde el punto de vista de los contenidos didácticos a desarrollar. El especialista, por su parte, deberá proponer un trabajo más sistemático en el que la propuesta apunte tanto al desarrollo personal de los chicos como al conocimiento, comprensión y disfrute del lenguaje del teatro. También puede darse el caso que un equipo de trabajo integrado por el maestro de grado y los docentes de Música y Plástica se propongan un proyecto de trabajo en común alrededor del teatro.

– El espacio de trabajo

"Es necesario crear un espacio vacío para que se produzca algo de calidad. Un espacio vacío permite que nazca un nuevo fenómeno, ya que sólo si la experiencia es fresca y nueva podrá existir cuanto se relacione con contenido, significado, expresión, lenguaje y música" (Brook, 1994).

Es indispensable elegir un buen lugar para la actividad: un *espacio* que permita una experiencia del juego teatral y que garantice una buena concentración en la tarea.

Pongamos por caso que contamos con el salón de actos disponible. Quizás éste sea muy grande, o el escenario esté en el patio al que dan todas las aulas, lo cual, en definitiva, tampoco beneficia el trabajo y la concentración que el grupo necesita. Se puede optar entonces por fijar un área de trabajo en donde se creen los límites para favorecer la actividad de los chicos. A veces unas cuantas mesas delimitan el espacio, o unas sogas o varillas en el piso. Esto puede crear como un área especial en la que se acuerda que existe un espacio en el que se realizará el juego de simulación propio del teatro.

Los gimnasios o los comedores suelen ser también espacios que las escuelas ofrecen. Sin embargo, hay que tener en cuenta qué tipo de tarea se va a desarrollar: actividades que demandan muchos desplazamientos necesitarán espacios más amplios; actividades con ciertas necesidades particulares, por ejemplo, practicar teatro de sombras, demandarán el oscurecimiento del lugar.

La biblioteca puede ser el espacio elegido, se puede despejar la sala y si es necesario fijar sobre algunos estantes unas sábanas como si fueran un telón de fondo que se puede poner y sacar cuando sea necesario.

⁸⁴ Decimos *protagonista* en el sentido de objeto de estudio. Consideramos, obviamente, que los protagonistas de este tipo de prácticas, siempre son los chicos.

El mismo espacio del aula puede servir en la medida que nos demos un tiempo para poder organizar el *espacio vacío*, como diría Peter Brook, para que todo pueda suceder. Los bancos y las sillas se pueden redistribuir, sacar al pasillo, o ser incorporados como objetos a ser transformados en los juegos teatrales.

La experiencia nos demuestra que en la medida en que los chicos pueden jugar con diferentes propuestas son capaces de trabajar en distintos espacios cerrados o abiertos con límites que ellos mismos determinan.

Éstos son sólo algunos ejemplos para pensar que, a partir de las propuestas, podemos variar el espacio de trabajo. Lo ideal sería que la escuela tuviera un taller, un espacio especial, en el cual los chicos pudieran sentir que pueden disponer de objetos, telas, vestuarios, y un clima propicio para la concentración. Pero no queremos que éste sea el impedimento para pensar la actividad en la escuela.

Esperamos que estas propuestas no sean leídas como utópicas, o imposibles de ser realizadas en las aulas. El maestro a cargo de la actividad deberá crear y proponer opciones creativas ante las limitaciones, encontrar alternativas que lo ayuden a hacer propuestas que sean pertinentes para ese grupo en especial, en esa escuela, con el espacio y el tiempo que cuenta. En definitiva, de eso se trata la actividad teatral: poder responder de formas diversas a los obstáculos, los *conflictos*, que se plantean en una situación determinada.

Por último, no olvidemos que el teatro necesita básicamente de un actor y un espectador. No hacen falta escenografías, ni vestuarios; se necesitan actores que puedan ser comunicativos, espectadores receptores, alguien que mire y alguien actúe; y por sobre todas las cosas, en el caso de los chicos, la oportunidad de ser tanto actores como espectadores.

Desarrollo de propuestas de trabajo

– Las consignas para improvisar

La **improvisación** se puede trabajar de diferentes maneras en todos los ciclos. En este documento nos vamos a centrar en el segundo ciclo. Existen, básicamente, dos formas de improvisar: las que tienen una elaboración previa en las que los chicos preparan un guión,⁸⁵ y las que se realizan directamente sobre una consigna propuesta, en general, por el docente y a veces por los alumnos.

En algunas oportunidades se suele proponer a los alumnos que improvisen “obras” sobre lo que tengan ganas, cualquier cosa. Puede ser que un grupo de alumnos resuelva esta consigna sin problemas, pero por lo general ante este tipo de propuesta del maestro, los chicos quedan sin saber qué hacer o tienden a caer en hacer siempre lo mismo promoviendo la formación de estereotipos. El docente entonces debe dar pautas claras para ayudar a improvisar.

Las consignas funcionan como disparadores de la creatividad y pueden ser de distinto tipo. A veces se puede sugerir el tema sobre el que van a improvisar. Por ejemplo:

⁸⁵ Llamamos guión para improvisar al momento en que los chicos divididos en subgrupos, de dos o más, se ponen de acuerdo en la línea de acciones que van a seguir en su improvisación.

- el día que todos nos perdimos en la selva,
- la noche que se cortó la luz,
- la mañana que amanecemos hablando en otro idioma,
- el día que los trenes no salieron de la estación, etcétera.

Otras veces se puede dejar libre el tema, pero orientar a los chicos en los elementos que tienen que definir para improvisar. Por ejemplo:

- quiénes participan en la acción (personajes),
- qué relación hay entre los personajes (roles),
- en qué lugar (espacio),
- qué pasa (acción),
- qué quieren unos o qué quieren otros (objetivos),
- qué o quiénes se oponen a esos objetivos (conflictos).

Sobre estas consignas los chicos realizarán trabajos muy diferentes y el docente podrá evaluar cómo la improvisación promueve diferentes situaciones ante un planteo determinado. Es decir, que la creatividad se dará dentro de los límites de la consigna del maestro con las propuestas de los alumnos. La improvisación será entonces el momento de probar las acciones antes planteadas y el lugar donde, seguramente, aparecerán la variación, las diferentes opciones, los permisos para probar muchos caminos posibles por parte de los chicos.

Para ejemplificar plantearemos algunas consignas; éstas dan pie a actividades que propician el desarrollo de la expresividad gestual y verbal.

- **A partir de un gesto, como estatuas.** Los chicos se desplazan por el lugar; a una señal, quedan estáticos. Con otra señal, cada uno va tomando movimiento inventando un personaje que podría partir de esa actitud estática. En este tipo de consignas es bueno que el docente coordine el momento en el que los chicos comienzan a moverse uno a uno para que, en la medida de lo posible, puedan improvisar encuentros a partir de los diferentes personajes.
- **Variación de las estatuas.** El docente plantea un lugar: mercado, escuela, nave espacial, hospital, fábrica. A una señal todos quedan congelados como la estatua de un personaje de ese lugar. A otra señal comienza la acción de los distintos personajes entre sí.
- **Sin palabras.** Se propone a los chicos que puedan comunicarse a través de las acciones, sin necesidad de hacer ni oficio mudo, ni mimo⁸⁶. Con esto queremos decir: no se debe corresponder a cada palabra un gesto, como si se estuviera traduciendo de un lenguaje codificado a otro, por ejemplo para decir "yo" señalarse en el pecho con un dedo como se suele hacer en el juego de "dígalos con

⁸⁶ Cuando nos referimos a *oficio mudo* estamos pensando en la gestualidad en la cual a cada gesto le corresponde una palabra. Por otra parte cuando hablamos de *mimo* nos referimos a la gestualidad propia del lenguaje del mimo que es codificada y estilizada.

mímica". Lo importante en este caso es que los chicos puedan entender que las acciones comunican, que no es una traducción literal, y que para comprender al compañero es necesario entender todo el cuerpo en la acción sin necesidad de las palabras.

- **Con una frase sola.** Cada chico elige una frase, que usará en un momento de toda la improvisación. El chico inventa el contexto de esa frase y los motivos que puede tener alguien para decirla. Es interesante plantear la misma frase a distintos chicos y ver las diferentes situaciones que se pueden inventar.
- **Con números.** En este caso se insiste en que los chicos deben tener claro qué quieren comunicar, aunque el único texto permitido sean los números. El objetivo es que los chicos puedan expresar las intenciones con todo el cuerpo para evitar que el mensaje sea exclusivamente verbal.
- **Con un idioma inventado.** Es similar al anterior, pero con los sonidos que se les ocurran a los chicos.

Las consignas para improvisar pueden proponer los cambios, los desvíos, a situaciones que hasta un punto parecían de la vida cotidiana y de repente se transforman en insólitas. Lo insólito puede surgir desde una propuesta del docente, o de un compañero que entra en la acción, o de un estímulo externo como un sonido, un cambio de luz, etcétera.

- **Con objetos cotidianos transformados.** Se propone a los alumnos un juego en el que los objetos sufren una extraña transformación y ya nada sirve para lo que fue creado. Una lapicera puede transformarse en teléfono, lupa, o chocolate; un boleto de tren en un control remoto, etc. Lo importante en este caso será el uso que se le dé al objeto y la capacidad del resto del grupo para decodificar la transformación.
- **Situación cotidiana que se transforma.** Una profesora va a dar una clase. Cuando se sienta en el banco, hay unas chinches en el asiento. La profesora ve que la clase está llena de alumnos y tiene que comenzar sin que nadie lo note. Es una improvisación en donde se busca la adaptación a una situación insólita.

En este caso, se improvisa algo ajeno a la voluntad. Los chicos de segundo ciclo pueden enfrentarse con la dificultad que propone el ejercicio que es la simulación dentro del mismo juego del "como si" teatral: el que improvisa tiene como objetivo disimular su conflicto. Supongamos que dos chicos están improvisando, uno es el profesor que se sentó en el banco con chinches y el otro es un alumno; el chico que juega el rol del alumno deberá improvisar dentro de la simulación en la acción, o sea debe darse cuenta de lo insólito —las chinches sobre las que sentó el profesor—, sólo si la situación lo permite. El resto de la clase, y el docente, en su rol de espectadores, al verlos improvisar disfrutarán de esta búsqueda de alternativas a la situación planteada, que por lo general provoca mucha gracia.

Por otra parte, se pueden plantear improvisaciones a partir de diferentes recursos:

- **A partir de imágenes.** Se puede presentar a los chicos una gran cantidad de imágenes fotográficas de diarios, revistas, postales, y hasta incluso obras de arte. El objetivo puede ser, por ejemplo, que los chicos desarrollen su capacidad de

percibir y representar sentimientos e ideas y puedan, a partir de una imagen fotográfica o pictórica, decodificar las emociones de ese personaje y a su vez imaginar una historia de las razones que llevaron a ese personaje a tener esa actitud corporal. Éste es un buen ejercicio para que el docente observe las diversas interpretaciones que una imagen produce, y para insistir con sus alumnos que las variadas propuestas hacen más rico el trabajo. Puede ser incluso que la imagen sea una fotografía de un lugar, de un paisaje; el trabajo será imaginar quién podría estar en ese lugar y qué le pasaría. Se pueden tomar también algunas producciones de los chicos hechas en la hora de plástica, e incluso, si es el docente de grado quien elige esta actividad, consultar y coordinar con el docente especializado para poder articular el trabajo sobre la base de una propuesta común.

- *A partir de la música.* La música bien seleccionada puede crear el paisaje sonoro adecuado para muchas improvisaciones. Se puede partir de una música como estímulo sonoro que crea un clima determinado, que marca un tiempo de acción, una velocidad, pero no con la intención de seguir el ritmo y bailar sino de incluir el valor de la ambientación sonora para el desarrollo de las situaciones. Como decíamos anteriormente en relación con las imágenes, en este caso se puede proponer un trabajo a partir de creaciones de los chicos hechas en música, o incluso articular el trabajo.

Finalmente, se pueden trabajar las consignas en forma individual, en parejas, en subgrupos o el grupo en su totalidad. También puede ser que en determinado momento todos los integrantes de un grupo improvisen simultáneamente sin más espectador que el maestro. Debemos considerar que la elección de una u otra forma de trabajo está íntimamente ligada a la consigna que se elija.⁸⁷

⁸⁷ Ver desarrollo de las variables en el ejemplo.

Desarrollo de un ejemplo con muchas variantes

El día que no salieron los trenes

Supongamos que la escuela donde vamos a proponer la actividad está cerca de una estación importante de trenes. A menudo se cuenta alguna noticia o anécdota de ese lugar y puede darse el caso que algún pariente o conocido de los chicos trabaje en la estación. Partimos en este caso de un **tema** muy conocido desde la experiencia de los chicos. Este hecho nos habilita a comenzar la clase con un trabajo en el que todos los chicos **improvisan simultáneamente ante la misma consigna**, pero realizando un **trabajo individual**. Se pueden utilizar **recursos** como decíamos anteriormente, por ejemplo, una **imagen** fotográfica o pictórica en la que se vea el interior de una estación y los chicos imaginen los personajes que la habitan. La consigna podría ser:

- Vamos a imaginar que estamos en la estación de trenes representada en la imagen. Traten de percibir la mayor cantidad de detalles. Piensen en algún personaje que está en el lugar. ¿Qué hace en la estación? ¿Trabaja o está de paso? Empiecen a accionar como ese personaje.

Este tipo de consignas tienen que ser dadas a todo el grupo en general y el docente estará atento a las respuestas de los chicos para poder seguir proponiendo, en este caso, desde afuera. Cuando el docente ve que todos tienen decidido algún personaje pasa a otro tipo de consignas:

- Cada alumno va a seguir con su idea de personaje accionando **sin palabras**. Cuando haga una señal, cada uno va a parar en una **actitud** determinada como una **estatua**.

En la primera parte de la clase, los chicos improvisan **sin guión previo**, respondiendo a las **consignas del docente**. A partir de este punto se pueden presentar muchas variables.

Por un lado el docente puede decidir que cada una de las estatuas cobre movimiento una por vez para presentarse ante los otros. En este caso estaría proponiendo que el trabajo que fue **individual** en un comienzo se **comparta con los compañeros**; cada uno ve a los otros, desde su lugar y su personaje.

Otra variante es armar, de acuerdo con los personajes que los chicos improvisaron, **pequeños subgrupos** de cuatro o cinco chicos. Puede empezar entonces otro momento de la improvisación: los chicos en subgrupos **elaboran un guión** para después poder improvisar ante los compañeros. Recordemos que los chicos tienen definido el **lugar en donde sucede la acción**; luego deberán definir, a partir de las propuestas de los personajes elegidos, **qué rol cumple cada uno, qué pasa, cuál es el conflicto**.

El **conflicto** se puede plantear en la mitad de la improvisación, cuando todos los subgrupos están trabajando. Por ejemplo:

- Están en la estación el subgrupo de chicos que improvisaron como el vendedor de diarios, el guarda del tren, una pasajera y la señora del quiosco. Por los al-

toparlantes se oye una noticia: "Se anuncia a los señores pasajeros que, en el día de hoy, el servicio de trenes se ha suspendido momentáneamente. Se recomienda no abandonar la estación hasta nuevo aviso."

A partir de esta **consigna exterior** cada uno resolverá y accionará dentro del juego de la situación, tratando de **resolver el conflicto**. A su vez se pueden proponer otras consignas a los subgrupos, por ejemplo:

- Los personajes van a comunicarse mediante **un idioma inventado**.
- Cuando el diarero intenta vender un diario, éste **se transforma en otro objeto**.

Hay un momento en que los subgrupos trabajarán todos simultáneamente tratando de ponerse de acuerdo sobre el guión que van a improvisar. El maestro recorrerá los grupos interviniendo si es necesario, aclarando algunos aspectos, preguntando acerca de las decisiones que se han tomado, etc. Debe ponerse en el lugar de facilitador de la tarea. Es importante poder garantizar a los chicos ese tiempo y el espacio para probar sus ideas dentro de los límites que les marcará la tarea.

Puede pasar que se presente algún conflicto entre los integrantes del grupo y que esto impida que los chicos puedan producir entre todos. Ante estos problemas internos, las soluciones pueden ser varias. No podemos, en este documento, dar cuenta de la infinidad de conflictos posibles, pero lo que interesa es que el docente sea capaz de discriminar entre las dificultades de los chicos ante una tarea diferente y los problemas de los chicos entre sí.

Por último, cuando cada uno de los subgrupos tiene su guión para improvisar, su línea general de acción, y manifiesta ganas de **mostrarlo ante los compañeros**, preparamos el espacio para poder diferenciar la zona en la que va a desarrollarse **la improvisación**, y en la que vamos a delimitar y sugerir la estación, de la zona en que el resto del grupo se reunirá como **espectador**.

El momento que nunca podremos describir de manera convincente será aquél en el que los chicos **juegan sus improvisaciones**. Para que la actividad sea "jugada" de verdad, se tiene que plantear, como ya señalamos, una situación en la que alguien quiere algo y debe resolver cómo lo puede conseguir a pesar de los obstáculos que se le presenten. Ese "algo" puede ser material o no, pero lo importante es que una razón haga que la acción, sea cual fuere, esté dirigida a cumplir ese objetivo superando los conflictos.

El objetivo de este desarrollo era reunir en un ejemplo una cantidad de consignas⁸⁸ que fueron planteadas en los apartados previos. Reiteramos que no es la única forma en que se pueden realizar, y que no deben reproducirse como una receta. Pensamos que puede resultar útil para el maestro que no tiene experiencia en estas dinámicas de trabajo; en el caso del especialista de teatro, confiamos en que este documento pueda servir de base para la discusión sobre la disciplina en la escuela.

⁸⁸ En el ejemplo están en negrita.

Evaluación y apreciación

Desde los propósitos generales del área de Artes, proponíamos⁸⁹ que los chicos pudieran valorar el trabajo propio y de los otros. La apreciación crítica entre los compañeros es una tarea que puede enseñarse y cuyo aprendizaje se construye a través de la práctica. Es importante que todos tengan la oportunidad de poder opinar sobre los trabajos de los compañeros y sobre todo poder recibir las observaciones de los otros sin defenderse, porque, en definitiva, no se trata de ningún *ataque*. Las observaciones deben estar claramente guiadas por el docente que orientará los comentarios basándose en las propuestas de trabajo. Así se ayudará a los chicos a hacer comentarios pertinentes con la tarea sin caer en descalificaciones ni evaluaciones personales.

Las **consignas**, en este caso de **evaluación**, deben ser por una parte un análisis objetivo de lo que pasó; por otra parte, una observación subjetiva que permita la diversidad de opiniones. La oportunidad de observar de esta manera dará seguramente a los chicos la posibilidad de ir construyendo criterios de apreciación que promuevan la formación de espectadores con un buen desarrollo de su juicio crítico.

Es aconsejable que durante las improvisaciones el docente pueda registrar y tomar notas sobre algunas de las cosas que aparecen, ya que quizás será una buena ayuda memoria para los chicos en el momento de los comentarios sobre los trabajos, es decir, la reflexión y la apreciación compartida.

Proponemos una posible forma de organizar este momento de apreciación y reflexión. En primer lugar, una vez que todos los subgrupos trabajaron, los chicos comentan los trabajos de los compañeros teniendo en cuenta que primero hablan los que cumplieron con el rol de espectadores, después los que improvisaron, para terminar el docente con comentarios que puedan por un lado evaluar la tarea y por otro orientar la tarea futura.

Insistimos una vez más que, en esta actividad, los chicos rotarán los roles y serán tanto espectadores como actores; se aprecia el trabajo de los compañeros y se aprovecha la experiencia de los otros en el momento de actuar. Los chicos pueden a su vez tener como consigna considerar las observaciones de los compañeros para retomar los trabajos improvisados, volver a ensayarlos y en cierta forma corregirlos para construir mejor las historias que quieren comunicar.

A partir de estas primeras improvisaciones, el docente evaluará si el trabajo puede continuar en futuras dramatizaciones más elaboradas, en las que se tenga en cuenta lo improvisado y los comentarios recibidos.

Éste puede ser, también, el punto de partida de otro proyecto en el que se trabajará en la producción de textos a partir de las improvisaciones.

Algunos historiadores de teatro dicen que en el momento en que se empezaron a escribir las obras de la Commedia dell'Arte, en realidad se terminó el espíritu de la misma que era la improvisación. El hecho de fijar un texto nos enfrenta a otro desafío con los chicos: poder seguir jugando dramáticamente a pesar de que el texto esté fijo.

A modo de síntesis enunciamos las actividades realizadas en este ejemplo de improvisación.

⁸⁹ Los propósitos generales están enunciados en los Documentos de trabajo nº2 del Área.

Actividades realizadas

- Elegir un tema sobre el que trabajar.
- Improvisar individualmente todo el grupo simultáneamente sobre ese tema.
- Improvisar sin palabras las acciones propias del personaje elegido.
- Elaborar un guión sobre el cual improvisarán en subgrupos.
- Adaptarse a un conflicto externo planteado por el docente.
- Mostrar la improvisación a los compañeros.
- Apreciar como espectadores el trabajo de los compañeros.
- Apreciar autocríticamente el propio trabajo.

Derivaciones posibles

En este documento planteamos como derivaciones algo que en realidad puede ser un proyecto de trabajo y material para desarrollar futuros documentos: los textos dramáticos.

Cuando hablamos de textos dramáticos se pueden presentar diferentes variables. Por un lado los textos escritos por los dramaturgos, por otro los textos escritos por los chicos que adaptan una obra, un cuento, una leyenda en función de sus necesidades y por último los textos que pueden surgir a partir de las improvisaciones de los mismos chicos y que buscan una estructura dramática sobre la cual seguir profundizando.

Muchos consideran que lo más importante del teatro son los textos, otros piensan, en este sentido, que hacer una obra de teatro es *decir* un texto. De esta manera se aprecia el valor de un personaje en relación con la cantidad de texto que aquél dice.

Sin embargo, nos parece oportuno valorar el lugar del texto dramático en el teatro, pero teniendo en cuenta que hay otro “texto” que es el que se construye con los actores, con sus gestos, con los aportes de la luz, del sonido, que conforman la “puesta en escena” que se puede describir en un nuevo texto que es el *escénico* o *espectacular*.

Desde la escuela debemos considerar que, a pesar de que no se busque repetir las prácticas de los actores profesionales, es importante conocer las diferentes opciones que se presentan para poder trasponerlas a cada realidad institucional.

A veces el texto puede llegar a ser una de las mejores y peores cosas en las prácticas del teatro en la escuela. La mejor, porque da un apoyo al trabajo. Muchas veces los chicos necesitan un marco sobre el cual improvisar, una historia para contar. La peor, porque en la escuela a veces se entiende que decir un texto es encontrarle la “entonación apropiada”, y más aún, que hay que copiar la entonación que marca el maestro.

Conocer los distintos tipos de textos dramáticos, sus características particulares y generales, por ejemplo cómo aparecen las indicaciones del autor en las acotaciones, cómo se expresan los diálogos, la división en escenas, actos, etc., puede ser desarrollado con mucha profundidad desde los contenidos propios de Lengua.

Se puede partir, también, de un texto previamente escrito y a partir de él plantear las improvisaciones y las posteriores producciones de los textos dramáticos definitivos, que serían versiones, adaptaciones, de los originales.

Por último, las improvisaciones son una buena puerta de entrada para poder abordar la producción de textos dramáticos. Partir de las improvisaciones para fijar de alguna manera los diálogos, es seleccionar, entre todas las variantes, algunas que una vez escritas mantengan entre sí cierta coherencia. De esta manera los chicos pueden objetivar sus ideas, intercambiando opiniones sobre las características de los personajes de acuerdo con la situación planteada y sin olvidar que el objetivo de esta producción escrita es que pueda comunicar las ideas de los chicos. Resta decir que, a pesar de existir un texto escrito, siempre hay que recordar que éste es perfectible y que se puede ir modificando en el trabajo que se realice en las posteriores improvisaciones.

Bibliografía de consulta

MÚSICA

AKOSCHKY, J . *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, MCBA, 1989.

ARETZ, Isabel. *El folklore musical argentino*, Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1975.

BERENDT, J.E. *El jazz, su origen y desarrollo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962.

COLUCCIO, Félix. y S. *Diccionario folklórico argentino*, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1994.

FURNÓ, S. "Diseño Curricular para la educación primaria común al área de música", MCBA, 1986.

FURNÓ, S. "El Set de Timbres" en Revista *Notas al margen del pentagrama*, Buenos Aires, Fundación para la Educación Musical, 1993, Año 1 N° 2 y 3.

FURNÓ, S., MALBRÁN, S. *Musiteca Opus 1*, Buenos Aires, Editorial El Actilibro, 1991.

FURNÓ, S., MALBRÁN, S. "EMADIS" Educación Musical a distancia. Módulo 1, Ritmo y Métrica, Buenos Aires, Fundación para la Educación Musical, 1992.

GAINZA, V. *La transformación de la educación musical a las puertas del Siglo XXI*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1997.

GRIMSDITCH, A. "Música folclórica, el huayno y el carnavalito", Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, DFDC.

MALBRÁN, S. *El aprendizaje musical de los niños*, Buenos Aires, Editorial Actilibro, 1991.

MALBRÁN, S. "Patrones métricos y ejecución sincrónica", Proceeding 1, Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical, Lanús, UnLA.

MALBRÁN, S., MARDONES, M., SEGALERBA, M. *Audiolibro*, La Plata, Las Musas Ediciones Musicales, 1994.

MARTÍNEZ, J. *El arreglo musical como construcción del aprendizaje. Avances de una investigación en marcha, relativa al estudio de los patterns rítmicos y melódicos*, Provincia de Neuquén, Dirección de Enseñanza Artística.

PÉRGAMO, Ana María. *La notación de la música contemporánea*, Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1973.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Temas de Educación. Ed. Paidós, 1995.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Ed. Morata, 1991.

PÉRGAMO, Ana María. *La notación de la música contemporánea*, Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1973.

Tecnología de la educación. Madrid, Santillana, 1991. Léxicos Ciencias de la Educación,

VARGAS, G. *La ejecución rítmica instrumental, una propuesta didáctica*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Formación Docente Continua, 1996.

Discografía sugerida

MUSSORGSKY, "Pictures at an Exhibition", Denes Varjon (piano) Laserlight, 1994.

MUSSORGSKY, "Pictures at an Exhibition", Jeno Jandó (piano), Naxos, 1988.

MUSSORGSKY, "Pictures at an Exhibition", London Symphony Orchestra, Claudio Abbado (director), Deutsche Grammophon, 1982.

MUSSORGSKY, "Pictures at an Exhibition", New York Philharmonic, Zubin Mehta (director), CBS Records, 1979.

MUSSORGSKY, "Pictures at an Exhibition", Electronically created by Isao Tomita, BMG, 1975-1991.

MUSSORGSKY, "Pictures at an Exhibition", Emerson, Lake and Palmer, Rhino, 1972.

"Chaypi", Jaime Torres, Philips, 1996.

"Amanta", Jaime Torres, Polydor, 1994.

"Soy santiagueño, soy chacarera", Peteco Carabajal, EMI Odeón, 1989.

PLASTICA

ALBERS, Joseph. *La interacción del color*, Alianza Forma, 1996.

AUMONT, Jacques. *La imagen*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1992.

BELJON, J.J. *Gramática del Arte*, Madrid, Celeste Ediciones, 1993.

BUCHBINDER, Mario y MATOSO, Elina. *Las máscaras de las máscaras*, Buenos Aires, Editorial Letra Viva, 1985.

COLL, César. *La conducta experimental del niño*, 1984.

DONDIS. *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1995.

DRAGOSKI y MANDRINI. *Arte precolombino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1976.

GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

GOMBRICH, HOCHBERG y BLACK. *Arte, percepción y realidad*, Barcelona - Buenos Aires, Paidós, 1973.

LÓPEZ ANAYA, Jorge. *Antonio Berni, estudio crítico*, Buenos Aires, Ediciones Banco Velox, 1997.

LÓPEZ ANAYA, F., BALÁN, A y CASTAGNA, R. *El grabado*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1975.

LÓPEZ, DUEY, NARDI. *Arte popular argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1976.

LLAMBÍAS, Enrique. "Una visita guiada a Cobra. Problemas de la percepción del arte contemporáneo". En ALDEROQUI, Silvia (compiladora), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996.

MACCHI, KNOP y PAGÉS. *Técnicas de la escultura*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1976.

MARCHAN FIZ, Simon. *El universo del arte*, Madrid, Aula Abierta, Salvat, 1985.

MARTÍN, Alicia. *Tiempo de Mascarada*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 1997.

MONETA, PORTO, ROLLIE. *Introducción a la Plástica Argentina*, Buenos Aires, Fundación FORJAR para la Cultura Latinoamericana, 1990.

MUNARI, Bruno. *El arte como oficio*, Barcelona, Editorial Labor, S.A., 1968.

MUSEO DE ARTE MODERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, *El grabado social y político en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, 1992.

NUN de NEGRO, Berta. *Cómo leer los lenguajes artísticos en el nivel inicial y en el primer ciclo*, Bs. As., GEEMA. Grupo Editorial Multimedial, 1997.

SPRAVKIN, Mariana "La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte". En ALDEROQUI, Silvia (compiladora) *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996.

Información para compartir con los docentes

GONZALES MAGNASCO, Marcelo. *Museo Virtual*. Entrevista a GRASSI, M.C. en "ELEFANTE EN EL BAZAR". Revista de Arte. Año II. Nº 3. Noviembre 1997. Pág. 19/21. Buenos Aires, Ediciones de la Cárcova.

Los docentes de esta jurisdicción pueden contar con el servicio que brinda a la comunidad el Museo Provincial de Bellas Artes, situado en la Ciudad de La Plata. Este pone a disposición del público un módulo interactivo con gran parte de las tres mil obras que componen su patrimonio, en su mayoría de arte argentino (Líbero Badii, Spilimbergo, Fader, Butler, Pettoruti, Berni, Xul Solar, Lucio Fontana, Clorindo Testa, etcétera).

TEATRO

ANGOLOTI, Carlos. *Comics, títeres y teatro de sombras*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1990.

BROOK, Peter. *El espacio vacío*, Barcelona, Ed. Península, 1973.

CAILLAT, G. – AAVV. *Du théâtre a l'école*, París, Hachette Education, 1994.

CAÑAS, José. *Didáctica de la expresión dramática*, Barcelona, Ed. Octaedro, 1992.

CERVERA, Juan. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Bs. As., Kapelusz, 1981.

ELOLA, Hilda. *Teatro para maestros*, Bs. As., Marymar, 1989.

ELOLA, Hilda. *TEATRO – Diario de encuentros con maestros*, Bs.As., Marymar, 1991.

GONZÁLEZ, Héctor. *Juego, aprendizaje y creación*, Bs. As., Libros del Quirquincho, 1988.

PARDO BELGRANO, María Ruth. *La magia del teatro*, Bs.As., Editorial Plus Ultra, 1997.

PAVIS, Patrice. *Diccionario del Teatro*, Barcelona, Paidós, 1984.

VEGA, R., *El teatro en la comunidad*, Bs. As., Espacio, 1993.

VEGA, R., *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa*, Bs. As. GEEMA, 1997.

